УЧЁНЫЕ ЗАПИСКИ

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ИНСТИТУТА ПСИХОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

2014 • Выпуск 1 • Том 21

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), *Иваненков Сергей Петрович* — д. филос. н., профессор (Россия, Санкт-Петербург), *Келасьев Вячеслав Николаевич* — к. пс. н., д. филос. н., профессор (Россия, Санкт-Петербург), *Козлов Николай Иванович* — д. пс. н., профессор (Россия, Москва), *Лебедев Андрей Андреевич* — д. биолог. н., профессор (Россия, Санкт-Петербург), *Панферов Владимир Николаевич* — д. пс. н., профессор (Россия, Санкт-Петербург), *Хамбургер Франц* — д. пед. н., профессор (Германия, г. Майнц), *Цветкова Надежда Александровна* — д. пс. н., профессор (Россия, Санкт-Петербург), *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, 2014

© Авторы публикаций, 2014

SCIENTIFIC NOTES JOURNAL OF ST. PETERSBURG STATE INSTITUTE OF PSYCHOLOGY AND SOCIAL WORK

2014 • Iss. 1 • Vol. 21

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

The journal is registered by the Federal Srevice 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, 2014

© Authors of publications, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Дудченко З. Ф.
ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УСПЕШНЫХ ЖУРНАЛИСТОВ 7

Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В., Левина Л. В.
ОСОБЕННОСТИ ПСИХОДИНАМИЧЕСКОЙ ТЕРАПИИ ДЕВИАНТНОЙ ЛИЧНОСТИ . . . 13

Горбатов Д. С.
ФУНКЦИИ СЛУХОВ В СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЕ 17

Горбатова Е. А.
ЭМПАТИЯ: ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА И МЕХАНИЗМЫ РЕАЛИЗАЦИИ 23

Чернов Д. Ю.
ОСМЫСЛЕННОСТЬ В ИНДИВИДУАЛЬНОМ И ГРУППОВОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ 30

Волкова В. В.
МЕДИАЦИЯ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В ОРГАНИЗАЦИИ 41

Пономарева И. М.
СПЕЦИФИКА И ЭТАПЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ЛИЦ, ПЕРЕЖИВАЮЩИХ КРИЗИСНУЮ СИТУАЦИЮ РАЗВОДА 45

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Иваненков С. П., Кусжанова А. Ж.
ЦЕННОСТНЫЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ ОРИЕНТИРЫ МОЛОДЕЖИ ОРЕНБУРГСКОЙ ОБЛАСТИ 53

Лебедева С. С.
СОЦИАЛЬНАЯ ГРУППА ИНВАЛИДОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА 59

Дмитриева Н. В., Левина Л. В.
СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ . . . 65

Кострикин А. В.
НАЦИОНАЛЬНО-ЭТНИЧЕСКИЕ МОЛОДЕЖНЫЕ ОБЩЕСТВЕННЫЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ: ОСОБЕННОСТИ И РОЛЬ В РАБОТЕ С МОЛОДЕЖЬЮ 70

Дмитриев М. Г., Эрлих О. В., Цыганкова Н. И.
ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К СОВЕРШЕНИЮ ПРАВОНАРУШЕНИЙ (на материалах исследования начального уровня социализации воспитанников специального предприятия «Новое поколение») 74

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Платонова Н. М., Платонов М. Ю.
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ 81

Семено А. А.
ИЗУЧЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ СТАРШИХ КУРСОВ ВУЗА К БУДУЩЕЙ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 87

Тулегенова А. Г.
К ВОПРОСУ ИССЛЕДОВАНИЯ ФЕНОМЕНА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ КАК ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА 93

Анисимов А. И., Киреева Н. Н.
СОЦИАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ И НАПРЯЖЕННОСТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ УЧИТЕЛЯ 103

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Белов В. Г., Давтян Е. Ю.
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ, РАБОТАЮЩИХ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ДЛЯ СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ 110

Ташина Т. М.
АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ 116

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ СОЦИО-ГУМАНИТАРНЫХ НАУК

Семенков В. Е.
ЭТИЧЕСКИЕ, МЕДИЦИНСКИЕ И ПРАВОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТРАНСПЛАНТАЦИИ ОРГАНОВ 121

Серов Н. В.
РИСУНОК И ЦВЕТ В АРТ-ТЕРАПИИ 130

ДИСКУССИОННЫЙ КЛУБ

Погорелов Г. А.
К ВОПРОСУ О СМЫСЛЕ ЖИЗНИ 142

АСПИРАНТСКИЙ СЕМИНАР

Васюкова Ю. А., Спирина Ю. В., Русакова К. О.
ОПЫТ ВЕРИФИКАЦИИ МЕТОДИКИ «ШКАЛА ДИАГНОСТИКИ ПОВЕДЕНИЯ ТИПА А» (адаптация опросника JAS С. Д. Положенцева и Д. А. Руднева) НА ВЫБОРКЕ ГОССЛУЖАЩИХ 148

НАШИ ГОСТИ

Бапаева М. К., Шерьязданова Х. Т.
ИННОВАЦИОННЫЕ ФАКТОРЫ В ВЫСШЕМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ 152

CONTENTS

RESEARCH IN APPLIED PSYCHOLOGY

Dudchenko Z.
PERSONAL QUALITIES OF SUCCESSFUL JOURNALIST 7

Tsezar K., Dmitriyeva N., Levina L.
FEATURES OF PSYCHODYNAMIC THERAPY FOR DEVIANT PERSONALITY 13

Gorbatov D.
FUNCTIONS OF RUMORS IN SOCIAL ENVIRONMENT. 17

Gorbatova Y.
EMPATHY: PSYCHOLOGICAL STRUCTURE AND MECHANISMS OF REALIZATION. . . . 23

Chernov D.
MEANINGFULLNESS IN INDIVIDUAL AND GROUP COUNSELING 30

Volkova V.
MEDIATION AS AN INNOVATIVE TECHNOLOGY
OF RESOLVING CONFLICTS IN ORGANIZATION 41

Ponomareva I.
SPECIFICITY AND STAGES OF COUNSELING INDIVIDUALS IN CRISIS
SITUATION OF DIVORCE 45

RESEARCH IN SOCIAL WORK

Ivanenkov S., Kuszhanova A.
VALUES AND SOCIAL ORIENTATIONS OF THE YOUTH OF ORENBURG REGION 53

Lebedeva S.
SOCIAL GROUP OF DISABLED IN THE SYSTEM OF CONTINIUNG EDUCATION:
THEORY AND PRACTICE. 59

Dmitriyeva N., Levina L.
FAMILY EDUCATION AS A FACTOR AFFECTING
THE DEVELOPMENT OF DEVIANT BEHAIOR 65

Kostrikin A.
NATIONAL AND ETHNIC YOUTH ASSOCIATIONS
IN RUSSIA AND ST. PETERSBURG: FEATURES AND ROLE IN YOUTH WORK. 70

Dmitriyev M., Erlikh O., Tsygankova N.
FEATURES OF SOCIALIZATION OF MODERN ADOLESCENTS,
PRONE TO COMMIT CRIMES (based on the research of entry-level socialization
of students of special enterprise «New age») 74

RESEARCH IN EDUCATION

Platonova N., Platonov M.
MODERN TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF HIGHER SCHOOL. 81

Semeno A.
STUDYING THE ATTITUDE OF UNIVERSITY SENIOR STUDENTS TOWARDS THEIR FUTURE EMPLOYMENT 87

Tulegenova A.
ON THE QUESTION OF STUDYING THE PHENOMENON OF EMOTIONAL BURNOUT AS A PROBLEM IN TEACHERS PROFESSIONAL ACTIVITY 93

Anisimov A., Kireyeva N.
SOCIAL HEALTH AND TENSION OF PSYCHOLOGICAL PROTECTION OF TEACHERS. 103

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Belov V., Davtyan Y.
PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF TEACHERS WITH DIFFERENT STAGES OF PROFESSIONAL BURNOUT WORKING IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION FOR VISUALLY IMPAIRED CHILDREN 110

Tashina T.
ADAPTATION TO SCHOOLING AMONG FIRST-GRADERS WITH MENTAL RETARDATION. 116

RESEARCH IN HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCE

Semenkov V.
ETHICAL, MEDICAL AND LEGAL PROBLEMS OF ORGAN TRANSPLANTATION. 121

Serov N.
DRAWING AND COLOR IN ART THERAPY 130

DISCUSSION CLUB

Pogerelov G.
ON THE QUESTION OF THE MEANING OF LIFE 142

DOCTORAL STUDIES SEMINAR

Vasyukova Y., Spirina Y., Rusakova K.
EXPERIENCE OF VERIFYING «THE TYPE "A" SCALE FOR DIAGNOSTICS OF BEHAVIOR» (applying the JAS-questionnaire by Polozhentsev S. D., Rudnev D. A.) ON THE EXAMPLE OF GOVERNMENT EMPLOYEES 148

OUR GUESTS

Bapayeva M., Sheryazdanova K.
INNOVATIVE FACTORS IN HIGHER PSYCHOLOGICAL EDUCATION 152

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

ДУДЧЕНКО ЗОЯ ФАДЕЕВНА
кандидат психологических наук, доцент,
заведующая кафедрой психологии здоровья и развития, декан факультета прикладной психологии
Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы,
zoyadudchenko@yandex.ru

ZOYA DUDCHENKO
Cand.Sc. (Psychology), Assoc. Prof., Head of the Department of Health and Developmental Psychology,
Dean of the Faculty of Applied Psychology, St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work

УДК 159.9

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УСПЕШНЫХ ЖУРНАЛИСТОВ

PERSONAL QUALITIES OF SUCCESSFUL JOURNALIST

Аннотация. Статья посвящена анализу профессиональной журналистской деятельности. Выделяются ключевые факторы ее успешности. Представлены результаты сравнительного исследования личностных особенностей успешных и неуспешных журналистов. Отмечается, что для успешных журналистов характерна готовность к сотрудничеству, открытость новым переживаниям, стабильность в поведении, способность контролировать свои эмоции. Они реалистичны, обладают смелостью, не боятся сложных ситуаций, активны, жизнерадостны, общительны и дисциплинированны.

Abstract. The article analyzes professional journalism. Key factors of its success are highlighted. Results of comparative study of personal qualities of successful and unsuccessful journalists are presented. Author notes that successful journalists possess willingness to cooperate, openness to new experiences, stability in the behavior, ability to control their emotions. They are realistic, have the courage, do not fear difficult situations, active, cheerful, sociable and disciplined.

Ключевые слова: профессиональная журналистская деятельность, личностные особенности, успешность деятельности журналистов.

Key words: professional journalistic activity, personal qualities, success of journalists.

Журналистская деятельность всегда направлена на непрерывный поиск новых идей и способов решения общественных проблем. К основным формам деятельности журналиста относят творческо-преобразовательную и массово-информационную.

Профессию журналиста подразделяют на ряд специальностей: журналисты газетно-журнальной периодики, тележурналисты, радиожурналисты, работники информационных агентств, журналисты интернет-СМИ и др. По видам деятельности это могут быть репортеры, комментаторы, интервьюеры, ведущие теле- и радиопередач. Следует также отметить специализацию журналистов по определенному профилю, например, в области культуры, экономики, спорта, криминальной хроники.

Основная социальная функция журналистской деятельности состоит в удовлетворении при помощи средств массовой информации потребностей в оперативной, актуальной информации, необходимой для оптимального функционирования общества. Это позволяет личности, группе, обществу в целом оптимизировать и регулировать политическую, экономическую, духовную и социальную жизнь.

С помощью информации журналист ориентирует, просвещает, регулирует сферу сознания и поведения, осуществляет также коммуникативную, рекреативную и прагматическую функции во всех сферах жизни: в работе, общественной деятельности, в семье, потреблении, досуге.

Журналистская деятельность не ограничивается авторской деятельностью, которая заключается в создании материалов для различных типов и видов СМИ с учетом их специфики. Существенное место в профессиональной жизни журналиста занимают редакторская, проектно-аналитическая, организационно-управленческая, социально-организаторская и производственно-технологическая деятельности. Журналист сталкивается со многими трудностями, от него требуется ответственность и выдержка при выполнении профессиональных обязанностей. Условия труда журналиста характеризуются ненормированным графиком работы в связи с разными редакционными заданиями,

повышенной оперативностью и интенсивностью труда, неравномерностью трудового ритма, сложностью работы с источниками информации, напряженностью, обусловленной непредсказуемостью и новизной обстановки [7].

Критериями эффективности работы журналиста можно считать высокое качество журналистского материала (актуальность, достоверность, точность, убедительность, грамотность), а также заинтересованную реакцию аудитории. Журналист несет социальную ответственность перед обществом и аудиторией, он испытывает сложности в отстаивании суждений, выражении в публикациях собственной позиции. Следует отметить парадокс данной профессии, с одной стороны, журналист стремится к независимости, свободе слова, с другой — испытывает реальную зависимость от властей, учредителей и издателей, рекламодателей и спонсоров.

Профессиональная деятельность журналиста выдвигает свои требования. Современный журналист должен обладать целым комплексом профессиональных качеств и умений, которые способствовали бы успешной профессиональной самореализации. Важными составляющими успешной деятельности журналиста являются способность находить контакт с людьми, присутствующими в событии, получать от них информацию, уметь ясно выражать свои мысли в общении и при помощи текста, готовность работать в условиях ненормированного рабочего дня, умение планировать и эффективно использовать время, оперативно выполнять свои обязанности.

Немаловажную роль играют и морально-нравственные качества, которые должны присутствовать в профессиональном облике успешного журналиста: доброжелательность, сочувствие, вежливость, добросовестность ответственность, тактичность, выраженная гуманистическая направленность, честность, правдивость и искренность. Они проявляются как в процессе получения информации, в профессиональных отношениях с коллегами и аудиторией, так и в самом продукте журналистики (публикации, ТВ- и радиопередачи) [6].

Успешность профессиональной деятельности журналиста определяют и такие факторы, как возраст, гендер, темперамент. Для стрессовой, напряженной публичной работы журналиста предпочтительнее сангвиник. На роль ведущего ТВ и репортера лучше подойдет холерик (особенно для молодежных передач), для аналитики — флегматик, для критики — меланхолик, потому что он хорошо умеет замечать негативные стороны, фиксировать проблемы. Неотъемлемыми составляющими профессионализма являются также интеллектуальные качества, литературные способности, которые заключаются в умении изложить свою мысль и раскрыть позицию другого, точно и ярко рассказать о событии. Волевые качества, такие как исполнительность, настойчивость, целеустремленность, способствуют достижению успеха в профессии, помогают преодолевать препятствия на пути к цели [4].

Безусловно, современному журналисту должна быть присуща адаптивность — умение приспособиться к непредвиденным обстоятельствам и любой обстановке. Особенно важной представляется способность быстро и оперативно работать, быть мобильным, подвижным. Поскольку требования профессии довольно высоки и журналисту часто приходится работать в стрессовых ситуациях, то к значимым профессиональным качествам следует отнести находчивость, быстроту реакции, мужество, смелость, желание идти на риск, инициативность, выносливость.

Каждая журналистская специализация соотносится со структурой личности и требует определенной совокупности качеств. Например, для репортера особое значение приобретают такие качества, как оперативность, мобильность, стрессоустойчивость, адаптивность, широкая информированность. Для аналитика важны глубокая компетентность в своей сфере, умение рассматривать отдельные явления в связи с другими, способность делать прогнозы. Для интервьюера наиболее значимы коммуникабельность, умение слушать, разговорить собеседника. Смена специализации — довольно частое явление — приводит к формированию не только новых знаний, умений и навыков, но и новых черт личности, которые могут способствовать дальнейшему профессиональному развитию человека и его успешной самореализации.

Помимо того что журналистика предъявляет к специалисту свои требования, она способна удовлетворить требования личности, в частности потребность в самореализации. Широкая возможность самореализации является следствием многокомпонентности и многомерности профессии. Трудно назвать способность, которая не могла бы быть реализована в этой профессиональной деятельности. Так, обладая литературным талантом, человек может создавать прекрасные тексты, увлекаясь спортом, стать великолепным спортивным журналистом, имея аналитические способности, заняться научной журналистикой и т. п. Личностные черты также могут быть реализованы в журналистике. Смелость позволит работать в опасных ситуациях, в горячих точках, а доброта и отзывчивость — проявлять внимание к наиболее больным вопроса общества.

Одним из существенных преимуществ деятельности журналиста является ее относительно высокий социальный статус. Престижность профессии объясняется не только ее многокомпонентностью и сложностью, но и тем, что журналисту необходимо постоянно быть в центре событий. Это создает имидж хорошо информированного человека, а также открывает возможность установления новых связей [5].

В 2013–2014 годах проводилось исследование с целью изучения личностных особенностей успешных журналистов (результаты исследования представлены в диссертационной работе магистранта факультета прикладной психологии А. П. Меркурьевой). Для оценки успешности журналистов использовался метод экспертных оценок. Профессиональный успех журналиста рассматривался как свойство субъекта труда, отражающее его соответствие требованиям профессии (высокую

результативность, инициативность, эффективность общения), а также стремление к дальнейшей профессиональной самореализации в данной сфере. Метод обобщения независимых характеристик заключался в описании профессионально важных качеств конкретного специалиста. Экспертами выступили руководители отделов, хорошо знающие журналистов. Все полученные баллы от каждого эксперта усреднялись путем подсчета среднеарифметической оценки.

Для выявления психологических характеристик, необходимых журналисту для успешного выполнения своей профессиональной деятельности, использовались следующие методики: тест «Смысложизненные ориентации» (СЖО) (Д. А. Леонтьев), тест-опросник самоотношения (В. В. Столин, Р. В. Пантелеев), методика «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир в модификации А. А. Реана), многофакторный опросник Р. Кеттелла (16 ph, форма С), опросник самоактуализации (тест САМОАЛ Э. Шострома в адаптации Л. Я Гозмана, Н. Ф. Калиной), методика «Ценностные ориентации» вариант 2 (О. И. Мотков, Т. А. Огнева).

Математико-статистическая обработка данных осуществлялась с помощью корреляционного анализа Пирсона, критериев различий в уровне признака Стьюдента. Для расчета статистических данных использовались программы SPSS (17) и Excel.

Базой исследования выступили редакции газет, журналов и телеканалов Санкт-Петербурга. Выборка включала 40 журналистов, работающих на телевидении и в печатных СМИ, из них 42% мужчин, 58% женщин. Средний возраст респондентов 30 лет, трудовой стаж от 5 до 12 лет.

Успешность журналистской деятельности оценивалась по 5-балльной шкале по следующим профессионально важным качествам: литературные способности, эрудированность, наблюдательность, коммуникабельность, оперативность. На основании экспертных оценок были выделены две группы журналистов. В первую были включены журналисты, получившие средние и высокие оценки экспертов. Вторую группу составили журналисты с баллами ниже среднего уровня.

Изучение смысложизненных ориентаций показало, что журналисты, оказавшиеся в первой группе, имеют достоверно ($p<0,05$) более высокие показатели по всем шкалам методики смысложизненных ориентаций: цели в жизни, процесс жизни, результат жизни, локус контроля-Я, локус контроля-жизнь, общий уровень осмысленности жизни.

Для успешных журналистов характерно наличие целей и планов на будущее, которые наполняют жизнь смыслом и задают вектор развития, успешные журналисты воспринимают процесс своей жизни как увлекательный, эмоционально насыщенный, они удовлетворены пройденным отрезком жизненного пути. Помимо этого есть уверенность в своих силах, вера в то, что только сам человек несет ответственность за свою жизнь, является творцом своего будущего, а также способен самостоятельно осуществлять контроль над жизнью, преодолевать препятствия на пути к поставленной цели.

Для журналистов второй группы характерны менее выраженные цели в будущем, у них имеются признаки неудовлетворенности своим настоящим, а также прожитой частью жизни. Такие журналисты недостаточно уверены в своих силах, убеждены в том, что не в состоянии полностью контролировать события собственной жизни, склонны к фатализму.

Анализ полученных данных по методике мотивации профессиональной деятельности не дал достоверных различий между первой и второй группой журналистов.

Изучение личностных особенностей журналистов с помощью 16-факторного личностного опросника Р. Кеттелла показало, что журналисты первой группы по сравнению с журналистами второй группы имеют достоверно значимые ($p<0,05$) отличия по шкалам: A (замкнутость/общительность), C (эмоциональная неустойчивость/устойчивость), E (степень доминантности), F (степень сдержанности/экспрессивности), H (робость/смелость), Q2 (конформизм/нонконформизм), Q3 (низкий самоконтроль/высокий самоконтроль).

Успешным журналистам присущи готовность к сотрудничеству, открытость новым переживаниям, стабильность в поведении, они реалисты, не боятся сложных ситуаций, активны, жизнерадостны, общительны. Обладают смелостью, готовы иметь дело с незнакомыми вещами. В арсенале успешного журналиста богатство эмоциональных реакций, независимость во взглядах, стремление к самостоятельным решениям. Для них характерны дисциплинированность и контроль над своими эмоциями.

Неуспешные журналисты отличаются сдержанностью, обособленностью от окружающих. Испытывают сложности в установлении знакомств, не уверены в себе, подвержены влиянию чувств. Предпочитают работать отдельно от окружающих, не стремятся выделиться в коллективе и проявлять свою индивидуальность. Для представителей «неуспешной» группы характерны повышенная раздражительность, осторожность, застенчивость, зависимость от коллектива, боязнь самостоятельно принимать решения, стремление соответствовать ожиданиям окружающих.

Сравнительный анализ результатов опросника самоактуализации в группах журналистов показал, что журналисты первой группы по сравнению с журналистами второй группы имеют достоверные различия ($p<0,05$) по шкалам: спонтанность, самопонимание, гибкость в общении.

Таким образом, успешным журналистам свойственны доверие к окружающему миру, уверенность в своих силах. Определение и реализация своих возможностей является уже образом жизни, а не стремлением. Такие люди понимают и осознают свои желания, потребности, не склонны подстраивать свою деятельность под ожидания социального окружения, ориентированы на личностное общение, вместе с тем они обладают способностью к адекватному выражению себя в общении, не стремятся произвести особого впечатления на окружающих.

Для неуспешных журналистов характерны закрытость, неестественность поведения, ориентировка на мнение окружающих, ригидность, неуверенность в своей привлекательности и в том, что они интересны собеседнику, а общение с ними может приносить удовольствие.

Изучение особенностей самоотношения журналистов выявило, что журналисты первой группы по сравнению с журналистами второй группы достоверно отличаются ($p<0,05$) по шкалам: ожидание отношения других, самоинтерес, самоупорство.

Для успешных журналистов характерны ожидание позитивного отношения к себе окружающих, интерес к собственным мыслям и чувствам, направленность на изучение своего внутреннего мира, анализ своего потенциала, уверенность в своей привлекательности для окружающих людей, напористость в реализации целей.

Изучение значимости и реализации внешних и внутренних ценностей, конфликтности и атрибуции причин их осуществления показало, что в первой группе журналистов наиболее выражен показатель значимости и реализованности внутренних ценностей, что возможно при заинтересованности в своей деятельности, в ее процессе и результате.

Во второй группе журналистов в большей степени проявляются ориентация на внешние ценности видимого благополучия и частичное обесценивание внутренних ценностей. Журналисты данной группы больше стремятся самоутвердиться в социуме, можно предположить, что это выступает своего рода психологической защитой. У них наблюдается высокая конфликтность между значимостью и реализацией внешних и внутренних ценностей.

Преобладание внутренних ценностей в первой группе журналистов больше ориентирует на значимость другого в социальной среде и, помимо этого, на развитие внутреннего личностного мира, самовыражение в творчестве, бескорыстное и эстетическое отношение к природе. В данной группе журналисты в качестве причин реализации ценностей считают собственные усилия.

Журналисты второй группы склонны винить внешние обстоятельства в невозможности приобретения ценностных ориентаций. Фактор внутренних причин, к которым относятся собственные усилия и природные данные респондентов, по мнению журналистов, оказывает меньше влияния на достижение ценностных ориентаций.

Анализ корреляционных связей в первой группе журналистов позволил установить умеренные положительные достоверные ($p<0,05$) связи показателя успешности профессиональной деятельности с показателями: цели в жизни, процесс жизни, результат жизни, локус контроля-Я, локус контроля-жизнь, общий уровень осмысленности жизни, MD адекватность самооценки, (A) общительность, (C) эмоциональная стабильность, (E) доминантность, (F) экспрессивность, (H) смелость, (Q2) нонконформизм, (Q3) высокий самоконтроль, спонтанность, гибкость в общении, самоинтерес, отношение других, самоупорство.

Напряженный и ненормированный график работы журналистов, частые дедлайны, конкуренция, а также возможный прессинг со стороны вышестоящих структур — неотъемлемая часть работы журналиста. Следовательно, чтобы выдержать такой режим, избежать эмоционального выгорания, нервного истощения, журналисту необходимо обладать высоким уровнем эмоциональной устойчивости и высоким уровнем самоконтроля. Умение общаться — одна из составляющих успеха журналиста.

Высокий уровень доминантности, смелость, настойчивость позволяют журналисту проявлять настойчивость, самостоятельность при выполнении своих обязанностей, например, при сборе труднодоступной информации, официальный источник которой не заинтересован в ее предоставлении. Экспрессивность, жизнерадостность, энтузиазм обеспечивают эмоциональное лидерство в коллективах, эмоциональную яркость в общении с окружающими. Кроме того, отмеченные качества помогают журналисту выделиться среди своих коллег, показать свои лучшие качества, повысить свою репутацию и авторитет у руководства.

Независимость от посторонних мнений, нонконформизм, находчивость при решении непростых задач, возникающих в процессе работы, способствуют развитию внутренней автономии журналиста, формируют индивидуальный стиль деятельности, проявляющийся, например, в уникальной подаче материала. Вышеперечисленное приближает журналиста к достижению удовлетворенности профессиональной деятельностью, что является одним из критериев успешной профессиональной самореализации. Стремление к свободе слова, умение отстаивать свое мнение, борьба за право объективно отражать реальное положение вещей повышают доверие и уважение к журналисту со стороны аудитории, что, в свою очередь, говорит о продуктивности его деятельности, общественном признании. Этот критерий, равно как и критерий удовлетворенности, необходим для успешной самореализации в профессии.

Высокий уровень самопонимания помогает журналисту понять свои чувства, мотивы и цели, не выстраивать вокруг себя психологические защиты, препятствующие его развитию как профессионала, и не подстраиваться под мнение общества. Понимание себя, своего «я» необходимо в первую очередь при профессиональном самоопределении, осознании человеком уровня развития своих способностей, для понимания соответствия этих способностей тем требованиям, которые деятельность предъявляет к человеку. Осуществление этих условий способствует идентификации себя с профессией. Профессиональная идентичность трактуется как компонент личностной идентичности, обеспечивающий успешную профессиональную адаптацию, и как доминантный фактор профессиональной карьеры, базирующийся на компетентности, профессиональной пригодности, интересе к работе.

Гибкость в общении способствует более быстрой и эффективной адаптации к профессии, налаживанию связей, поиску новых знакомств, умению сглаживать острые углы в конфликтных ситуациях, которые часто возникают у журналистов (интервью, публикация нежелательной для некоторых

лиц информации, расхождение во взглядах с редактором и т. п.).

Ожидаемое положительное отношение других, несомненно, оказывает сильное влияние на успешную профессиональную самореализацию, повышает самооценку журналиста, укрепляет его уверенность в своих силах и возможностях.

Анализ показателей по методикам смысложизненных ориентаций, самоотношения, самоактуализации, профессиональной мотивации, личностного опросника Кеттелла в первой группе журналистов выявил следующие достоверные ($p<0,01$) связи: внутренняя мотивация и общительность, интеллект и нонконформизм, контактность и взгляд на природу человека, общий уровень осмысленности жизни и результат жизни, общий уровень осмысленности жизни и локус контроля-жизнь, результат жизни и самоинтерес, самоинтерес и результативность жизни, самоинтерес и креативность, самоинтерес и аутосимпатия, самоинтерес и ожидаемое отношение других, аутосимпатия и эмоциональная стабильность, аутосимпатия и глобальное самоотношение, аутосимпатия и самопонимание, аутосимпатия и автономность, ценностные ориентации и мечтательность, мечтательность и радикализм, самоуверенность и ожидаемое отношение других, адекватность самооценки и эмоциональная стабильность, самоуважение и глобальное самоотношение, дипломатичность и высокая нормативность поведения, дипломатичность и смелость, локус контроля-Я и самоинтерес, самоинтерес и самоупорство, локус контроля-жизнь и общий уровень осмысленности жизни.

Наибольшее количество связей определяется по параметру аутосимпатии, что характеризуется как благосклонное отношение человека к самому себе, человек нравится сам себе: он доволен своими внешними данными, манерой поведения. В группе успешных журналистов высокий уровень аутосимпатии коррелирует с высокими показателями автономии, эмоциональной стабильности, самоинтереса, самопонимания, высоким уровнем ценностных ориентаций и глобального самоотношения. Показатель самоинтереса положительно коррелирует с показателями локус контроля-Я и самоупорство. Чем больше журналист заинтересован в себе, тем в большей степени он ощущает возможность и способность контролировать и управлять своей жизнью и тем больше движется по пути достижения своих целей. Высокий уровень глобального самоотношения повышает уважение журналиста к самому себе.

Высокому уровню дипломатичности в группе успешных журналистов способствуют высокая нормативность поведения и смелость. Это позволяет журналистам в сложных социальных ситуациях не пасовать перед трудностями, достойно выходить из непростого положения, налаживать контакты с различными людьми и организациями всех уровней, искусно вести диалог, что необходимо для успешной профессиональной деятельности.

Внутренняя мотивация профессиональной деятельности положительно коррелирует с показателем общительности. Это подтверждается тем, что общительность — одна из главных составляющих журналистской деятельности. Именно в процессе социальных взаимодействий журналист может раскрывать себя, свой творческий потенциал, получать удовольствие от выполняемой работы, что и будет способствовать успешной профессиональной самореализации. Такой показатель, как интеллект, положительно коррелирует с нонконформизмом, независимостью, что способствует самостоятельному принятию решений, находчивости. Эти качества незаменимы для работы журналиста в неожиданных, экстремальных ситуациях, а также при определенном стечении обстоятельств обеспечивают карьерный рост.

Положительными связями скреплены и такие показатели, как взгляд на природу человека и контактность. Чем добрее и доверительнее журналист относится к людям, к природе человека, тем выше его уверенность и, следовательно, выше способность к установлению прочных и доброжелательных отношений с окружающими, к взаимно полезным и приятным контактам с другими людьми, что способствует синергетической установке журналиста и в конечном итоге влияет на успешность его деятельности.

Анализ корреляционных связей во второй группе журналистов показал, что наиболее насыщен связями ($p<0,01$) показатель общего уровня осмысленности жизни, который положительно коррелирует с такими показателями, как замкнутость (сдержанность), локус контроля-Я, локус контроля-жизнь, результативность жизни, процесс жизни. Показатель общего уровня осмысленности жизни имеет отрицательную корреляционную связь с показателем глобального самоотношения. Наибольшим количеством связей подкреплен также показатель процесс жизни, который положительно коррелирует с показателями локус контроля-жизнь, цель в жизни, контактность, положительный взгляд на природу человека.

Положительными связями объединены показатели локус контроля-жизнь и интеллект, а также показатели локус контроля-Я и замкнутость. Так, обособленность, сдержанность помогают выстроить свою жизнь в соответствии с задачами, которые журналист перед собой ставит в своей профессиональной деятельности. Однако журналисты данной группы наиболее комфортно и уверенно чувствуют себя, работая изолированно от коллектива. Им присуща застенчивость, робость, стремление остаться наименее заметным в обществе, их может тяготить нахождение в большом обществе. Но в силу того, что журналистская деятельность непосредственно связана с общением и требует от журналиста высокой коммуникативной культуры, чрезмерная замкнутость будет препятствовать успешной профессиональной деятельности, а, следовательно, и профессиональной самореализации.

В отличие от группы успешных журналистов, в группе неуспешных имеется выраженность такого показателя, как робость, который положительно связан с показателем самоинтереса.

Сравнительный анализ результатов эмпирического исследования позволил обнаружить

достоверные различия между успешными и неуспешными журналистами по показателям смысложизненных ориентаций, самоотношения, личностных особенностей и самоактуализации.

Для успешных журналистов характерно наличие целей и планов на будущее, наполняющих жизнь смыслом и задающих вектор развития, им присуща уверенность в своих силах и ответственность за свою жизнь. В группе неуспешных журналистов наблюдается меньшая выраженность целей в будущем, недостаточная уверенность в своих силах, склонность к фатализму, убежденность в том, что жизнь человека мало подвластна сознательному контролю.

Успешные журналисты готовы к сотрудничеству, естественны в общении, внимательны к окружающим людям. Неуспешные — холодны, ригидны, менее гибки в общении, обособлены от окружающих.

Успешным журналистам присуща дисциплинированность, способность контролировать свои эмоции, они понимают и осознают свои желания, потребности, не склонны подстраивать свою деятельность под ожидания окружающих, демонстрируют смелость, независимость во взглядах, стремятся самостоятельно принимать решения. Неуспешные журналисты легкоранимы, обладают низкой эмоциональной устойчивостью, не уверены в себе и в том, что они интересны собеседнику. Неуспешные журналисты подвержены влиянию чувств, для них характерна осторожность, зависимость от окружающих и стремление соответствовать их ожиданиям.

По показателям самоотношения успешных журналистов отличает высокий уровень самоинтереса, самоупорства, ожидания позитивного отношения от других. Успешные журналисты в большей степени испытывают интерес к собственным мыслям и чувствам.

1. *Андрева Ю. В.* Психология самокоррекции поведения журналиста в стрессовой ситуации // Образование и саморазвитие. 2011. №5 (27). С.176–183.
2. *Закирзянова Л. А.* Нравственно-этические характеристики в структуре личности журналиста //Образование и саморазвитие. 2012. № 1 (29). С. 128–133.
3. *Ким М. Н.* Основы творческой деятельности журналиста. СПб.: Питер, 2011. 400 с.
4. *Корконосенко С. Г.* Теория журналистики: моделирование и применение. М.: Логос, 2010. 248 с.
5. *Коханова Л. А., Калмыкова А. А.* Основы теории журналистики. М.: Юнити-Дана, 2009. 535 с.
6. *Мартыненко Е. В.* Мир личности журналиста // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2011. № 12. С. 241–245.
7. *Свитич Л. Г.* Введение в специальность. Профессия: журналист. М.: Аспект Пресс, 2011. 255 с.

References

1. *Andreeva Yu. V.* Psikhologiya samokorrektsii posvedeniya zhurnalista v stressovoy situatsii [Self-correction behavior of a journalist in stress situation]. Obrazovaniye i samorazvitiye — Education and Self-Development, 2011, no. 5 (27). pp. 176–183 (in Russian).
2. *Zakirzyanova L. A.* Nravstvenno-eticheskiye kharakteristiki v strukture lichnosti zhurnalista [Moral and ethical characteristics in the personality structure of a journalist]. Obrazovaniye i samorazvitiye — Education and Self-Development, 2012, no. 1 (29). pp. 128–133 (in Russian).
3. *Kim M. N.* Osnovy tvorcheskoy deyatelnosti zhurnalista [Basics of creative activity of a journalist]. St. Petersburg: Piter Publ., 2011. 400 p. (In Russian).
4. *Korkonosenko S. G.* Teoriya zhurnalistiki: modelirovanie i primeneniye [Theory of journalism: modeling and application]. Moscow: Logos Publ., 2010. 248 p. (In Russian).
5. *Kokhanova L. A., Kalmykova A. A.* Osnovy teorii zhurnalistiki [Basics of theory of journalism]. Moscow: Yuniti-Dana Publ., 2009. 535 p.
6. *Martynenko E. V.*, 2011. Mir i lichnosti zhurnalista [World and personalities of a journalist]. Aktualnye problemy gumanitarnykh i yestestvennykh nauk — Topical Issues of Arts and Sciences, vol. 12. pp. 241–245 (in Russian).
7. *Svitich L. G.* Vvedeniye v spetsialnost. Professiya: zhurnalist [Introduction to the speciality. Profession: journalist]. Moscow: Aspekt Press Publ., 2011. 255 p. (In Russian).

КОРОЛЕНКО ЦЕЗАРЬ ПЕТРОВИЧ
доктор медицинских наук, профессор кафедры психиатрии Новосибирской медицинской академии, dnv2@mail.ru

TSEZAR KOROLENKO
M.D., Prof., Department of Psychiatry, Novosibirsk State Medical Academy

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

NATALYA DMITRIYEVA
D.Sc. (Psychology), Prof., Department of Pedagogy and Psychology of Deviant Behavior, St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work

ЛЕВИНА ЛАРИСА ВИКТОРОВНА
кандидат психологических наук, доцент кафедры юриспруденции и общеобразовательных дисциплин Московского университета экономики и статистики (Усть-Каменогорский филиал), larisa_levina@mail.ru

LARISA LEVINA
Cand.Sc. (Psychology), Assoc. Prof., Department of Law and General Subjects, Moscow State University of Economics, Statistics and Informatics, (Ust-Kamenogorsk Branch)

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОДИНАМИЧЕСКОЙ ТЕРАПИИ ДЕВИАНТНОЙ ЛИЧНОСТИ

FEATURES OF PSYCHODYNAMIC THERAPY FOR DEVIANT PERSONALITY

Аннотация. В статье рассматриваются особенности оказания психотерапевтической помощи лицам с девиантным поведением. Внимание уделяется прежде всего изучению психотерапевтического подхода, который строится на концепции психодинамической сущности развития личности. Авторы предлагают с помощью психодинамической психотерапии укреплять и усиливать деформированную и ослабленную эго-функцию девиантных клиентов. Психодинамическая психотерапия помогает девиантной личности проанализировать неразрешенные конфликты, связанные с прошлыми дисфункциональными отношениями, катализирующими возникновение и течение текущих нарушений.

Abstract. This article discusses features of providing psychotherapeutic assistance to persons with deviant behavior. Psychotherapeutic approach, considered by the authors, is based on the concept of psychodynamic essence of personal development. The authors suggest using psychodynamic psychotherapy to strengthen and reinforce distorted and weakened ego-function in deviant clients. Psychodynamic psychotherapy helps deviant personality to investigate unresolved conflicts of past dysfunctional relations that catalyze occurrence and course of the ongoing disorders.

Ключевые слова: психодинамическая терапия, девиантная личность, дезадаптация, дисфункциональные отношения, психоанализ, сознание, бессознательное.

Key words: psychodynamic therapy, deviant personality, maladjustment, dysfunctional relations, psychoanalysis, consciousness, unconscious.

Особенности самовосприятия, размышлений о себе и характер отношений девиантной личности с другими людьми часто оказываются дезадаптивными и нуждаются в коррекции. Проблема многих клиентов с девиантным поведением, обращающихся за помощью, заключается в том, что они чувствуют хроническую неудовлетворенность собой и хотят от нее избавиться, но не могут найти

причины психологического дискомфорта и того, что именно им следует изменить. Переживания таких лиц во многом основаны на желаниях, страхах, мыслях и конфликтах, которые находятся вне осознания. Неосознаваемые мысли и чувства оказывают сильное воздействие на течение психических процессов и определяют содержание мотиваций, приводя к привычным, но часто дезадаптивным моделям мышления и поведения. Например, страдающая от одиночества девиантная личность, не осознает, что его/ее страх возможного отвержения приводит к избеганию межличностных контактов, многие из которых могли бы быть перспективными для преодоления одиночества. Обучение в процессе терапии умению осознавать бессознательные мысли и чувства имеет для таких лиц большое терапевтическое значение. Приобретение вышеупомянутых рефлексивных навыков поможет одинокому человеку постепенно понять, что он или она сами являются причиной изоляции, отрицая свою потребность в межличностных контактах. Или, например, молодая женщина, неуверенная в наличии у нее способности к установлению социальных контактов, сможет осознать, что ее постоянные трудности в общении являются следствием комплекса неполноценности и убежденности в непривлекательности для других людей. Осознание корневых причин проблемы приводит в подобных случаях к формированию другой тактики и стратегии поведения и тем самым к изменению качества жизни. Помощь в решении этих проблем входит в компетенцию психодинамической психотерапии, которая раскрывает перед клиентами новые, более адаптивные модели мышления и поведения.

В связи с этим возникает вопрос, почему осознание девиантной личностью бессознательных чувств и мыслей в процессе психодинамической коррекции имеет терапевтический эффект?

В. Мур, В. Файн (1990), использующие термин abreaction, имеют в виду, что непроявленные чувства нуждаются в отреагировании, во вскрытии, аналогично хирургической манипуляции с абсцессом, который вызывает боль и интоксикацию и нуждается в оперативном вмешательстве [4].

З. Фрейд (1915) писал, что элементы бессознательного разрастаются в темноте бессознания, если они не выводятся в сознание посредством их вербализации [2]. Это разрастание может приобретать чудовищные размеры. Все мы знаем по собственному опыту, что проговаривание проблемы, обсуждение с собеседником тревожащего нас психического материала, как правило, смягчает чувство тревоги. Такую ситуацию можно сравнить с включением света в темной комнате, в которой кажущийся пугающим разместившийся на стуле объект в реальности оказывается висящей на спинке стула одеждой.

Если силы, управляющие нашими мыслями, чувствами и поведением, находятся в бессознании, мы не в состоянии их контролировать. Они управляют принятием решений, продуцируют тревогу и возникновение других часто негативных эмоций. Усиление осознания наличия этих сил помогает в создании условий, обеспечивающих возможность контроля над процессами, происходящими в психической сфере и влияющими на поведение, самовосприятие, самосознание, отношения с другими людьми. Объяснение этой психодинамической концепции девиантным клиентам является эффективным, оно помогает им понять смысл психодинамической терапии и ее потенциальные возможности.

Понимание бессознательных мыслей и чувств возможно лишь при условии их перевода в приемлемую для осознания форму. Бессознательная психика оперирует тем, что принято в классическом психоанализе называть первичным процессом. Первичный процесс не подчиняется правилам формальной логики и носит невербальный характер. Вторичный процесс, напротив, логичен и вербализован. Бессознание может быть понято, если оно переведено в форму, которую способна понять сознательная психика. Это происходит с помощью слов, которые осуществляют функцию транспортеров между бессознательной и сознательной психикой. Метафорически слова можно представить в виде паромов, которые «перевозят» психические материалы между бессознанием и сознанием. Это происходит в момент инсайта, когда хаотические мысли внезапно оформляются в слова, вызывая реакцию типа «я схватил смысл того, о чем я думал». Процесс перевода бессознательных содержаний в сферу сознания эффективно снижает эмоциональное напряжение и тревогу, предоставляя возможность анализировать и лучше понимать скрытые механизмы бессознательных процессов.

Психодинамическая психотерапия помогает также усилить практически всегда деформированную эго функцию девиантных клиентов.

Что представляет собой эго функция? В классическом психоанализе, как известно, психика разделяется на три основные структуры: эго, ид и суперэго. Ид состоит из вытесненных из сознания неприятных переживаний, нереализованных запретных желаний и инстинктов. Суперэго содержит совесть и личностные идеалы. Эго функционирует по принципу связи и соответствия с реальностью, и также как суперэго блокирует реализацию стремлений, если последние находятся в противоречии с требованиями реальности. Реализация этих психодинамических процессов включает нарушенный у девиантной личности контроль над импульсами, регулирование соотношения между внешними и внутренними стимулами, способность переносить напряжение, связанное с откладыванием на будущее желаемых реализаций, использование механизмов психологических защит. Все вышеперечисленные активности являются для девиантной личности проблемными зонами.

Сила эго неодинакова у разных людей. Девиантным клиентам свойственно слабое эго и эта слабость наиболее отчетливо проявляется в стрессовых ситуациях, психических травмах, межличностных конфликтах.

Психодинамическая терапия способна помочь девиантным индивидуумам со слабой эго функцией посредством обучения таких лиц новым вариантам контроля своих эмоций. Обсуждение со специалистом причин, содержания и негативных

последствий отрицательных эмоциональных состояний помогает ослабить их интенсивность, снизить уровень невротической тревоги.

Теория и практика психодинамической психотерапии свидетельствуют о возможности «заимствования» девиантными клиентами со слабым эго силы эго терапевта, в ходе которого появляется возможность интернализировать (усвоить) новые способы мышления и поведения с целью усиления и стабилизации слабой эго функции.

Известно, что наличие в детском периоде жизни девиантной личности таких отрицательных факторов, как психическая травма, физическое и сексуальное насилие, пренебрежение ребенком может приводить к задержке формирования идентичности и развития творческих способностей [3]. Психодинамическая психотерапия помогает реактивировать задержанное психическое развитие в контексте психотерапевтического общения с терапевтом. Области, в которых возможность такого роста имеет место, согласно Д. Кабанисс с соавторами включают [1]:

• развитие новых способов мышления о себе и регулирования самооценки;

• развитие новых вариантов отношений с другими;

• развитие более гибких адаптивных механизмов.

Так, например, если клиент, убежденный в том, что ему никто не может помочь, понимает, что специалист способен реально позаботиться о нем, это будет способствовать улучшению контактов с другими, повышению самооценки, что в конечном итоге приведет к стимуляции психического развития.

Психодинамическая психотерапия является методом, помогающим избавиться от эмоциональной боли и изменить свойственные девиантным клиентам дезадаптивные жизненные подходы, которые приводят к снижению самооценки, развитию депрессии и к нарастающим проблемам в межличностных отношениях.

Психодинамическая психотерапия основывается как на теории классического психоанализа, так и на теориях современного психоанализа объектных отношений, сэлф анализа, коммуникативном психоанализе Лангса и анализа ментализационных процессов. Целью всех форм психодинамической терапии является осознание клиентом бессознательных материалов, что приводит к возможности осуществлять лучший контроль над своей жизнью.

Классический психоанализ в настоящее время используется в психодинамической психотерапии в сравнительно ограниченном варианте. Отсутствует фиксация на сексуальных проблемах как на основной причине психологических проблем и психических нарушений. Исключается авторитарный стиль отношений между специалистом и клиентом, отношения строятся на взаимопонимании, взаимоуважении и эмпатическом созвучии. Вмешательство фокусируется на раскрытии и разрешении внутренних конфликтов клиента, которые анализируются и обсуждаются с целью углубления понимания корневых причин средовой дезадаптации.

Психодинамическая психотерапия иногда рассматривается как модифицированный вариант классической психоаналитической терапии. Она использует общие теоретические принципы классического психоанализа, но ориентируется, прежде всего, на стимулирование развития значительных изменений на личностном уровне. Терапия фокусирована на текущих проблемах девиантных клиентов, их жизненной ситуации и понимании механизмов того, каким образом эти проблемы оказываются связанными не только с ранними конфликтами, но прежде всего с бессознательными аспектами отношений с терапевтом.

Психодинамическая психотерапия базируется на основном положении, согласно которому в психической структуре каждого человека имеется бессознание, находящиеся в бессознании чувства часто настолько болезненны, что клиент не может «вывести» их на уровень сознания и встретиться с ними лицом к лицу. В такой ситуации ему помогают психологические защиты. Они дают возможность ухода от осознания бессознательной эмоциональной боли и связанных с нею ассоциаций. Тем не менее, психологические защиты имеют и отрицательный эффект. Они оказывают скрытое воздействие на психику, вызывая психологический дискомфорт, свободно плавающую тревогу и постепенное снижение самооценки. Практика психодинамической психотерапии с девиантными клиентами показывает, что используемые ими психологические защиты во многих случаях приносят больше вреда, чем пользы и поэтому возникает необходимость специального терапевтического воздействия. Психодинамически ориентированные терапевты полагают, что, если клиент осознает, что происходит в реальности в ее или его бессознательной психике, переживания станут не столь болезненными.

Психодинамическая психотерапия позволяет девиантной личности исследовать неразрешенные конфликты и нарушения, которые связаны с прошлыми дисфункциональными отношениями и катализируют развитие текущих нарушений и дезадаптивное поведение в окружающей клиента среде. Следует еще раз подчеркнуть, что психодинамическая психотерапия основывается на теориях и практиках различных школ психоанализа и не совпадает с теорией и практикой психоанализа Фрейда. В то же время, как и в классическом психоанализе психодинамические подходы атрибутируют эмоциональные проблемы к бессознательным мотивам и конфликтам, которые в психодинамических теориях не имеют исключительно сексуальной природы.

Существуют различные виды психодинамической психотерапии, которая может быть поддерживающей, но, прежде всего, ориентированной на возникновение инсайта в осознании бессознательных процессов, проявляющихся в поведении клиента в текущей жизни, и в особенностях его поведения во время терапевтических сессий. Поддерживающие вмешательства необходимы в случаях ослабленной эго системы, когда клиент в определенный момент или период не в состоянии без поддержки конструктивно участвовать в психотерапевтическом процессе.

Приведем в качестве примера высказывание одной из клиенток: «Я не в состоянии принять самостоятельные решения, выбирать, что именно мне нужно делать в разных ситуациях. Я, наверное, слишком глупа для этого».

Специалист: «Тем не менее, Вы недавно приняли кардинальное решение в отношении снижении дозы ежедневно употребляемых Вами ранее алкогольных напитков, так что я знаю, что Вы способны принимать решения. Давайте вместе обсудим, что мешает Вам принять решение о полном отказе от алкоголя».

В данном случае специалист приходит к выводу, что клиентка в данный момент не может принять собственное решение и нуждается в его помощи, в поддержке и усилении ее слабой эго функции. Использование комбинации похвалы, подкрепления и стимулирования помогает усилить эго и повысить самооценку клиентки. Специалист помогает правильно оценить реальность, напоминая клиентке о ее нереализованных способностях, в том числе о способности к сотрудничеству в совместном терапевтическом процессе. Он поддерживает эти функции, чтобы помочь клиентке в данный момент, но делает это таким образом, чтобы в дальнейшем она смогла решать свои проблемы самостоятельно.

Существует древняя китайская мудрость Фан Ли, 475 г. до РХ как метафора, описывающая суть поддерживающего подхода: «Дайте человеку рыбу он насытится ею в течение дня. Научите человека ловить рыбу, и Вы насытите его на всю жизнь». В телевизионном сериале Star Trek в продолжение этой темы было озвучено высказывание: «научите ловить рыбу, и Вы потеряете платежеспособного покупателя».

Д. Кабанисс с соавторами (2011) указывают на две возможности поддержки эго функции в виде обеспечения и ассистирования: «Если мы обеспечиваем поддержку, мы напрямую даем клиентам то, чем они сами не могут обеспечить себя в данный момент (подобно «рыбе» в китайской мудрости). Обучение девиантных клиентов использованию эго функции в значительной степени напоминает обучение «ловле рыбы» [1].

Цель психодинамической терапии девиантных клиентов — помощь в постоянной мобилизации их собственных эго ресурсов, а основная задача — умение балансировать между необходимостью в поддержке и потребностью клиентов в автономии.

1. *Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В.* Аддиктология: настольная книга. М.: Институт консультирования и системных решений, Общероссийская профессиональная психотерапевтическая лига, 2012. 536 с.
2. *Cabaniss D., Cherry S., Douglas C. etc.* Psychodynamic Psychotherapy. A Clinical Manual. Hoboken, NJ., Wiley-Blackwell, 2011. 394 p.
3. *Freud S.* Repression // The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud (1914–1916). Vol. XIV: On the History of the Psycho-Analytic Movement, Papers on Metapsychology and Other Works. London: Hogarth Press, 1914–1916. P. 149.
4. *Korolenko Ts., Dmitrieva N.* Clinical Traits of Temporal Lobe Personality in the Inhabitants of North Siberia // American International Journal of Contemporary Research. 2012. Vol. 2, No. 9. P. 13–19.
5. *Moore B., Fine B.* (eds.). Psychoanalytic terms and Concepts. New Haven: Yale University Press Publ., 1990. 224 p.
6. *Murdoch I.* The sovereignty of God. London: Routledge Publ., 1971. 106 p.

References

1. *Korolenko Ts. P., Dmitriyeva N. V.* Addiktologiya: nastolnaya kniga [Addictology: desk book]. Moscow: Institute of Counseling and Systemic Solutions, All-Russian Professional Psychotherapeutic League, 2012. 536 p. (In Russian).
2. *Cabaniss D., Cherry S., Douglas C., Schwartz A.* Psychodynamic psychotherapy. A clinical manual. Hoboken, NJ.: Wiley-Blackwell Publ., 2011. 394 p.
3. *Freud S.* Repression. (Orig. publ. 1915) In the standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud, (1914–1916): on the history of the psycho-analytic movement, papers on metapsychology and other works, vol. 14. London: Hogarth Press Publ., 1957. 149 p.
4. *Korolenko Ts. P., Dmitriyeva N. V.* Clinical traits of temporal lobe personality in the inhabitants of North Siberia. American International Journal of Contemporary Research, 2012, vol. 2, no. 9. pp. 13–19.
5. *Moore B., Fine B.* (eds.). Psychoanalytic terms and Concepts. New Haven: Yale University Press Publ., 1990. 224 p.
6. *Murdoch I.* The sovereignty of God. London: Routledge Publ., 1971. 106 p.

ГОРБАТОВ ДМИТРИЙ СЕРГЕЕВИЧ
доктор психологических наук, доцент,
профессор кафедры прикладной социальной психологии и конфликтологии
Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы,
gorbatov.rus@gmail.com

DMITRIY GORBATOV
D.Sc. (Psychology), Assoc. Prof., Prof., Department of Applied Social Psychology and Conflictology,
St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work

УДК 316.62

ФУНКЦИИ СЛУХОВ В СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЕ

FUNCTIONS OF RUMORS IN SOCIAL ENVIRONMENT

Аннотация. В статье анализируется содержание социальных функций слухов. В частности, речь идет о функциях осмысления ситуации, обеспечения психологической защиты, восстановления субъективного контроля, развлечения, самоутверждения распространителей, влияния и социального объединения индивидов. Внимание уделено также содержанию информирующей функции, функций уменьшения неопределенности, изменения уровня тревоги, антиципации, регуляции поведения и эмоционального состояния, адаптации.

Abstract. The article analyzes the content of social functions of rumors. In particular, functions of understanding the situation, provision of psychological protection, restoration of subjective control, entertainment, self-affirmation of distributors, influence and social association of individuals are described. Functions of information, reduction of uncertainty, changing the level of anxiety, anticipation, regulation of behavior and emotional state, adaptation are discussed.

Ключевые слова: неподтвержденные сообщения, слухи, функциональность существования слухов, социальные функции слухов.

Key words: unconfirmed messages, rumors, functionality of rumors existence, social functions of rumors.

При рассмотрении функционального потенциала слухов обычно используют два подхода, которые с определенной долей условности можно обозначить как описательный и классификационный. Имеется в виду следующее: одни исследователи ограничиваются составлением перечня функций (перечисление с соответствующей расшифровкой), другие считают, что содержимое этого списка поддается группированию по тем или иным теоретическим основаниям. Оба подхода уязвимы для критики. Если кто-то характеризует функции по отдельности, то оппоненты всегда могут упрекнуть его в том, что созданный перечень нуждается в дополнении. А поскольку анализируемый феномен сложен и разнообразен по проявлениям, такое замечание скорее всего окажется справедливым. Если же пойти по пути классификации, то можно столкнуться с риском быть «уличенным» в выборе неподходящих критериев или недостаточном соответствии им выделенных категорий.

До настоящего времени подход, предполагающий группирование функций, не успел получить должной реализации. Однако некоторые изыскания, предпринятые в этом направлении, представлены все же в научной литературе. Кратко проанализируем их содержание.

Ряд исследователей выделяет функции, специфичные для слухов в конкретных сферах — социальных конфликтах, толпе, деятельности организаций и т. д. При этом между ними обнаруживается так мало общего, что интеграция уже выявленных функций в рамках единой теоретической конструкции представляется проблематичной: речь как будто бы идет о совершенно различных вещах, а не об одном и том же в разных условиях. Тем не менее такой вариант решения проблемы имеет право на существование, но только после того как будет достигнут консенсус относительно содержания функций, характерных для данной разновидности неподтвержденных сведений в целом. В противном случае мы столкнемся с ситуацией, в которой разнообразие частных проявлений затруднит анализ потенциала слухов как особого коммуникативного феномена.

Известна и попытка разграничения двух уровней анализа функций — группового (формирование идентичности, повышение гомогенности мнений) и индивидуального (получение информации,

изменение поведения, уменьшение тревоги) [4]. Однако условность подобной трактовки очевидна: любая из функций без труда может быть сформулирована как на групповом уровне анализа, так и на индивидном. Проблема в том, что подлинным субъектом описываемой разновидности взаимодействия является нечто промежуточное между упомянутыми уровнями, а именно: кратковременные коммуникативные микрогруппы, состоящие из индивидов, совместно интерпретирующих полученные сообщения.

Иной уровень анализа функций может быть выделен в отношении тех, кто не включает себя в аудиторию слухов, т. е. не воспринимает ситуацию как проблемную, заслуживающую обсуждения и осмысления. Имеются в виду лица, занимающиеся «вбрасыванием» информации для манипулирования массами или выявлением общественного мнения посредством регистрации молвы. К примеру, в нацистской Германии наряду с пропагандистским ведомством Геббельса существовала служба полковника Охлендорфа, анализировавшая для высшего руководства рейха образцы молвы, собранные многочисленными осведомителями [17]. Понятно, что содержание потенциала слухов применительно к тем, кто их целенаправленно распускает или собирает, будет отличаться от того, который соотносим с обычными распространителями неподтвержденных сведений.

Следует упомянуть и об опыте соотнесения функций с теми или иными видами слухов. Так, за *слухами-желаниями* Д. В. Ольшанский [6] оставил функции поддержания тонуса социального существования и возможную деморализацию населения как следствие заведомо не исполнимых желаний; *слухи-пугала*, по его мнению, ориентированы на введение аудитории в состояние страха для нарушения стабильности общества; *агрессивные слухи* направлены на провокацию массовых насильственных действий и формирование аффективной общности людей; а *нелепые* — на построение нового, более адекватного образа мира из остатков прошлых и зачатков новых представлений.

Думается, что прием закрепления за каждой из разновидностей коммуникативного феномена одной-двух функций более пригоден для иллюстрации глубины имеющихся между ними различий, чем для полноценного отражения проблемы. Достаточно заметить, что в этой классификации не упомянуты общие функции, относящиеся ко всем видам слухов без исключения. Допустимо говорить о сравнительном доминировании той или иной функции в сообщениях определенной направленности, но не более того.

Таким образом, классификация функций слухов в социальной среде представляет собой непростую задачу. В данном случае представляется целесообразным пойти по традиционному пути — ориентироваться на разработку общего перечня. Анализ научной литературы позволяет выделить семь основных функций, а именно: *осмысления создавшейся ситуации, обеспечения психологической защиты, восстановления субъективного контроля, развлечения, самоутверждения распространителей, влияния и социального объединения индивидов*.

Рассмотрим их содержание более подробно.

Осмысление ситуации. Именно эта функция выдвигается на первый план исследователями процессов образования слухов. Г. Олпорт и Л. Постмэн описывали ее как «усилие ради понимания, характерное для субъектов, оказавшихся в неструктурированной ситуации» [8, p. 54]. Т. Шибутани соотносил ее с «коллективным решением проблемы», предполагающим объединение интеллектуальных ресурсов собеседников для создания интерпретации происходящего [16, p. 17]. Р. Росноу видел проявления функции в актах «публичных коммуникаций, включающих персональные гипотезы о том, как устроен мир» [15, p. 488]. Для Н. Дифонзо и П. Бордиа она связана с тем, что «в неопределенной, неясной или запутанной ситуации люди ощущают потребность в понимании, и слух обслуживает эту функцию совместного придания смысла: люди обсуждают слухи, чтобы присоединиться к групповой интерпретации собственного ситуативного контекста» [12, p. 21].

По замечанию А. Л. Журавлева [3], слухи, с одной стороны, удовлетворяют естественную социальную потребность в познании окружающего мира, с другой — сами стимулируют эту потребность. Действительно, данную разновидность коммуникации целесообразно рассматривать не только как попытку совместного понимания той проблемы, относительно которой ни у кого нет уверенности, что поодиночке каждый осмыслит ее последствия в полной мере, но и как средство создания этой реальной или воображаемой проблемы. Люди, «инфицированные» слухом, переживают очевидное беспокойство из-за того, что: а) складывающаяся ситуация может иметь непосредственное отношение к ним самим и их близким, б) наблюдают выраженную эмоциональную реакцию других коммуникаторов по тому же поводу, в) оказываются временно лишены достоверных сведений из иных источников. Таким образом, слух способствует созданию проблемной ситуации, чтобы позже стать способом ее разрешения.

При этом нет оснований считать, что процесс осмысления ситуации неизменно разворачивается на основе демонстрации собеседниками безукоризненной логики суждений и вдумчивого анализа аргументов. Так, П. Бордиа и Н. Дифонзо [11] отмечают два распространенных препятствия на пути когнитивной деятельности интерпретаторов слуха: чрезмерность переживаемой людьми тревоги и их мотив самоутверждения. Однако думается, что такого рода препятствий гораздо больше. Оставаясь в контексте проблематики функций слухов в социальной среде, выскажем предположение: чем большим становится «удельный вес» каждой функции в сравнении с остальными, тем меньшее значение приобретают ее «конкуренты» в деле распространения неподтвержденных сведений. Иначе говоря, если функция осмысления ситуации в каком-то конкретном случае получает максимальную выраженность, то следует ожидать относительно точного отражения коммуникаторами обсуждаемого

события, его причин и последствий. Когда же обозначится доминирование какой-либо другой функции, то вместо стремления к соответствию реальному положению дел будут наблюдаться иные тенденции, например, выражение посредством слухов актуальных потребностей собеседников.

Психологическая защита. Под влиянием психоанализа американские исследователи 1940-х годов отмечали в процессах образования слухов проявления ряда защитных механизмов, направленных на непроизвольное искажение действительности для сохранения самооценки или привычной картины мира. В частности, Ф. Олпорт и М. Лепкин [7], Р. Кнэпп [14], Г. Олпорт и Л. Постмэн [9] выделяли *проекцию* в контексте приписывания собственных неприемлемых мыслей и чувств «мишеням» слуха, *рационализацию* как оправдание и объяснение актуальных переживаний распространителей путем подбора соответствующих «аргументов», а также *смещение агрессии* на более подходящие объекты. Признавалось, что передача подобных сведений обеспечивала носителям слухов избавление от чувства вины, уменьшение фрустрации и дискомфорта из-за лишений военного времени, актуализацию переживаний групповой идентичности и солидарности членов сообщества.

Разумеется, приведенный перечень не является исчерпывающим. В беседах населения оккупированной Японии о местных корнях семьи Д. Макартура, командующего американскими войсками на Тихом океане [16], можно найти признаки *идентификации с агрессором*. В описаниях Б. Беттельхеймом [1] слухов заключенных в немецком концлагере заметны проявления *защитного фантазирования*. Для жертв «безумного мэттоунского отравителя», будто бы распылявшего неизвестный газ в окна домов [10], представляются характерными признаки *соматизации*. А, скажем, нежелание миллионов поклонников Э. Пресли принять смерть кумира получило выражение в «достоверных сведениях» о его бегстве из мира шоу-бизнеса посредством механизма *отрицания* [15].

Резонно предположить, что те многочисленные случаи, когда широкое распространение получают слухи недостоверные или даже нелепые по своему содержанию, бывают вызваны преобладанием рассматриваемой функции. Искажение реальности становится тем способом, который обеспечивает временное уменьшение уровня общей тревоги, но не решение проблем, стоящих перед сообществом.

Восстановление субъективного контроля. Предпосылкой к возникновению данной идеи стал «принцип внешнего контроля», сформулированный Л. Фестингером и его соавторами [13] в следующем виде: слухи имеют тенденцию появляться в ситуациях, в которых события, относящиеся к существованию людей, в значительной мере находятся вне их собственного влияния. С этой точки зрения, масштабные природные катаклизмы и техногенные аварии, финансовые кризисы и политические потрясения, невзгоды военного времени, закрытая от подчиненных стратегия руководства организации — все это равным образом создает благоприятную почву для возникновения слухов, призванных вернуть чувство контроля над текущей жизнью их распространителей.

Согласно Ч. Уокеру [18], речь может идти о «первичном контроле», когда своевременно полученное известие помогает избежать опасности или организовать коллективное противодействие, и о «вторичном», позволяющем уменьшить эмоциональное воздействие происходящего посредством обсуждения наихудших из всех вообразимых вариантов, обмена жалобами на судьбу, поиска «виновных», взаимной поддержки или выражения надежд на лучшее. Соответственно в первом случае имеется в виду изменение поведения на более соответствующее ситуации, а во втором — совместная ее интерпретация как оборонительная стратегия по отношению к стрессовым информационным воздействиям.

Как комментируют Н. Дифонзо и П. Бордиа [12], переживания бессилия и незащищенности после событий 11 сентября 2001 года породили среди жителей Нью-Йорка поток слухов с явно выраженными проявлениями «вторичного контроля». Так, рассказывали о счастливчике, благополучно съехавшем вниз с 80-го этажа по груде щебня при обрушении Всемирного торгового центра. В то же время многие мусульмане поверили сообщению о том, что израильские секретные службы тайно предупредили тысячи этнических евреев, работавших в башнях-близнецах, о предстоящем теракте. К этой же категории слухов следует, видимо, добавить и распространение множества антиправительственных версий конспирологического толка, лучше прочих обеспечивающих потребность аудитории в достижении когнитивного соответствия масштаба причин трагедии ее последствиям.

Развлечение. Его проявления имеют большее отношение не к слухам, а к иным видам неподтвержденных сведений — сплетням и современным легендам, создающим повод для забавного времяпровождения в силу отсутствия непосредственной причастности собеседников и их близких к обсуждаемым событиям. Тем не менее исследователи данной разновидности коммуникации нередко упоминают эту функцию в общем перечне. Думается, что для этого есть некоторые основания.

Во-первых, следует принять во внимание наличие *слухов-сенсаций*, для распространителей которых важна реализация потребности в получении ярких впечатлениях от волнующих событий, восприятии необычных и интересных новостей негарантированной достоверности [2]. И в той мере, в которой сообщение пробуждает любопытство и будоражит воображение, оно, безусловно, приобретает развлекательный оттенок.

Во-вторых, несомненна зависимость выраженности данной функции от сравнительной степени правдоподобия того или иного слуха для отдельных его носителей. Одно дело, если слух передается другим как *реалистический*, субъективно вполне достоверный, и совсем другое — когда он воспринимается кем-то из очередных распространителей в качестве *фантастического*, пригодного лишь для демонстрации легковерия многочисленных

предшественников по коммуникативной сети. В этом случае его развлекательный потенциал налицо.

В-третьих, в ходе своего распространения сообщения нередко претерпевают серьезные трансформации. При этом одни детали становятся малозначимыми или, напротив, существенными, другие совершенно исчезают из повествования, третьи приходят на их место. Разнообразные вариации содержания слухов могут повлечь за собой изменения «удельного веса» проявлений той или иной функции относительно остальных. В частности, представляется возможным появление элементов развлечения там, где их не было прежде.

Самоутверждение распространителей. Известно, что стремление к передаче неподтвержденных сообщений бывает обусловлено осознанием необходимости укрепления позитивного образа «я», повышения личного авторитета и престижа в глазах слушателей. Владение эксклюзивными сведениями само по себе является демонстрацией доступа в «высшие сферы», кроме того, в процессе совместного обсуждения информации появляется возможность показать социальную компетентность, критичность суждений, аналитичность ума и прогностические способности.

Индивид в этом случае предстает в образе человека осведомленного и проницательного. Именно так поступали, к примеру, во вторую мировую войну некоторые американцы итальянского происхождения из числа редких по тем временам владельцев радиоприемников. Как отмечали Г. Олпорт и Л. Постмэн [9], желание подчеркнуть свой «привилегированный» статус в глазах окружающих побуждало их распространять пропаганду стран нацистского блока.

Самоутверждение посредством слухов часто предполагает со стороны распространителей их интенсивную переработку (пристрастный отбор информации для обоснования своей позиции и критики чужой, активацию социальных стереотипов, тенденцию к защите публично высказанных мнений и пр.). В силу этого относительное доминирование данной функции целесообразно рассматривать как предпосылку к существенному искажению содержания передаваемых сообщений.

Влияние. Многие сообщения способны кардинально изменить интенсивность и модальность переживаемых людьми чувств, привить им новые социальные установки и побудить к определенному поведению. С полным правом они описываются исследователями как средство пропаганды, инструмент психологической войны, эффективный способ дестабилизации общества.

Нередко слухи заканчиваются конкретным советом, предписанием совершить некое действие или воздержаться от него. В таких случаях можно говорить о попытках оказания непосредственного (директивного) влияния на собеседников. Кроме этого следует выделить ситуации косвенного воздействия, когда проявления описываемой функции внешне маскируются под сообщения сугубо информирующего характера, оставляющие иллюзию свободы выбора последующего поведения.

К примеру, А. П. Назаретян [5] приводит слухи об «одном большом одеяле», под которым будто бы скоро заставят вместе спать всех жителей селения, распространявшиеся в разных странах мира при попытках создания в них сельских кооперативных хозяйств. Согласно его комментарию, подобные истории неизменно вызывали не только страх перед новой властью, но и гневное возмущение против ее представителей на местах, грубо попирающих традиционный уклад семейной жизни. Трудно сказать, насаждались ли они сторонними провокаторами или, может быть, самопроизвольно зарождались в крестьянской среде как реакция на непонятные нововведения. Так или иначе, функция влияния в ее косвенной форме обнаруживалась во всей полноте.

Однако не следует полагать, что мотивация распространителей слухов, отличающихся выраженностью данной функции, всегда бывает обусловлена ситуацией конфликта социальных групп или политических клик. При изучении неподтвержденных сведений о техногенных и природных катастрофах обнаруживается, что предупреждения о создавшейся угрозе, как правило, обусловлены мотивами альтруистического характера.

Социальное объединение. Лица, занятые интерпретацией полученного сообщения, обычно воспринимают проблему как общую, требующую совместных усилий по ее преодолению или одинаковых действий по избеганию. Если же прогнозируемые последствия обсуждаемого события внушают ощутимую тревогу, то предпосылки к переживанию единства и взаимоподдержки еще более усиливаются.

Мощным средством объединения индивидов является образ врага. Не случайно так называемые слухи о злодеяниях сопровождают те или иные социальные и даже природные катаклизмы, усиливая «мы-чувство», возникшее перед лицом общей угрозы. Группа «чужаков», наделяемая самыми негативными характеристиками, не может не способствовать сплочению тех, кто столь «контрастно» отличается от них.

О феномене социального объединения посредством слухов следует говорить не только по отношению к кратковременным коммуникативным микрогруппам (двум или нескольким собеседникам, контактирующим в определенный момент), но и применительно к тому или иному сообществу в целом. Исходя из этого аудитория слухов состоит из множества группировок, получающих информацию, совместно обсуждающих ее, принимающих какие-либо решения и затем, как правило, распадающихся для передачи сообщения другим. Поэтому если общая оценка ситуации и готовность действовать определенным образом были сформулированы в какой-либо микрогруппе, то велика вероятность, что они распространятся и далее, пока все сообщество не будет охвачено слухами.

Заметим, что целый ряд функций, выделяемых исследователями неподтвержденных сообщений, не вошел в данный перечень. Одни из них лишены самостоятельного значения и проявляются, скорее, в качестве предпосылки или, напротив, следствия тех, которые представлены выше, другие по своему

психологическому содержанию совпадают с какими-либо из упомянутых. Рассмотрим важнейшие из них.

Так, функция, известная как *«информирующая»,* определяется нами лишь в качестве стимула для когнитивной активности носителей слухов. Если учесть, что под ней обычно подразумевается формирование представлений о реальности [12], то для этого, думается, есть основания. Дело в том, что содержащаяся в сообщении информация не усваивается в готовом виде, а совместно или порознь анализируется индивидами. Приписывать особое значение информированию как импульсу к осмыслению ситуации нецелесообразно.

Что касается *уменьшения неопределенности* и *изменения уровня тревоги* [12]*,* то эти функции проявляются не сами по себе, а только как непосредственные результаты реализации процессов осмысления ситуации, психологической защиты и, возможно, восстановления субъективного контроля. Попытка их выделения в качестве самостоятельных будет означать лишение внутреннего содержания тех функций, продуктами которых они явно являются, что внесет путаницу в понимание проблемы.

Довольно часто слухам приписывают функцию *прогноза* или *антиципации*, предвосхищения социальных событий [3]. Более того, иногда она выделяется как доминирующая. Но что это, как не следствие реализации комплекса функций — осмысления ситуации, психологической защиты и самоутверждения распространителей сообщений и их интерпретаций? В данном случае мы имеем дело с продуктом переработки информации, а не с самостоятельной функцией.

Функция *регуляции поведения и эмоционального состояния* [9] представлена в предлагаемом перечне под наименованием «восстановление субъективного контроля». При этом «первичный» контроль соотносится с возможностью регулировать последующее поведение, а «вторичный» — с когнитивной обработкой содержимого эмоциональной сферы.

Наконец, иногда выделяемая функция *адаптации* — приспособления индивидов к изменяющейся социальной или природной среде [3], по смыслу является чрезмерно обобщенной. Дело в том, что все прочие функции так или иначе связаны с адаптацией. Более перспективной для изучения потенциала неподтвержденных сведений представляется их дальнейшая детализация. При этом одна из функций — осмысления ситуации — в русле сложившейся психологической традиции изучения слухов определяется в качестве ведущей, а остальные — как взаимосвязанные с ней, но имеющие собственную специфику и относительно самостоятельное значение, проявляющееся в контексте когнитивной переработки информации в кратковременных коммуникативных микрогруппах собеседников.

1. *Беттельхейм Б.* Люди в концлагере // Психология господства и подчинения: хрестоматия / сост. А. Г. Чернявская. Минск: Харвест, 1998. С. 157–281.
2. *Горбатов Д. С.* Психология слухов и сплетен: монография. СПб.: Речь, 2012. 233 с.
3. *Журавлев А. Л.* Массовые явления в больших диффузных группах // Социальная психология: учеб. пособие / отв. ред. А. Л. Журавлев. ИП РАН, ПЕР СЭ, 2002. С. 273–279.
4. *Латынов В. В.* Слухи: социальные функции и условия появления // Социологические исследования. 1995. № 1. С. 12–17.
5. *Назаретян А. П.* Агрессивная толпа, массовая паника, слухи: лекции по социальной и политической психологии. СПб.: Питер, 2003. 192 с.
6. *Ольшанский Д. В.* Политический PR. СПб.: Питер, 2003. 544 с.
7. *Allport F. H., Lepkin M.* Wartime rumors of waste and special privilege: Why some people believe them // Journal of Abnormal and Social Psychology. 1945. Vol. 40, № 1. P. 3–36.
8. *Allport G. W., Postman L.* The basic of psychology of rumor. N.Y.: Academy of Sciences, 1945. S. II. Vol. 8. P. 49–58.
9. *Allport G. W., Postman L. J.* The psychology of rumor. N.Y.: Holt, Rinehart and Winston. 1947. 247 p.
10. *Bartholomew R. E., Victor J. S.* A social psychological theory of collective anxiety attacks: The «mad gasser» reexamined // The Sociological Quarterly. 2004. Vol. 45, № 2. P. 229–248.
11. *Bordia P., DiFonzo N.* Psychological motivations in rumor spread // Rumor mills: The social impact of rumor and legend / ed. by G. A. Fine, C. Heath & V. Campion-Vincent. Williamstown: Aldine Press, 2004. P. 87–101.
12. *DiFonzo N., Bordia P.* Rumor psychology: Social and organizational approaches. Washington, DC: APA, 2007. 292 p.
13. *Festinger L., Cartwright D., Barber K., etc.* A study of a rumor: Its origin and spread // Human Relations. 1948. № 1. P. 464–486.
14. *Knapp R. H.* A psychology of rumor // The Public Opinion Quarterly. 1944. Vol. 8, №. 1. P. 22–37.
15. *Rosnow R. L.* Inside rumor a personal journey // American Psychologist. 1991. Vol. 46, № 5. P. 484–496.
16. *Shibutani T.* Improvised news: A sociological study of rumor. Indianapolis: Bobbs-Merrill, 1966. 162 p.
17. *Smith A. L., Jr.* Life in wartime Germany: Colonel Ohlendorf's opinion service // Public Opinion Quarterly. 1972. Vol. 36, № 1. P. 1–7.
18. *Walker C. J.* Perceived control in wish and dread rumors / Poster presented at the Eastern Psychological Association Meeting, Washington, DC., 1996. 27 p.

References

1. *Bettelheim B.* Lyudi v kontslagere [People in the concentration camp]. *Psikhologiya gospodstva i podchineniya: khrestomatiya* [Psychology of domination and subordination: chrestomathy]. Chernyavskaya, A. G. (ed.). Minsk: Kharvest Publ., 1998. pp. 157–281 (in Russian).

2. *Gorbatov D. S.* Psikhologiya slukhov i spleten [Psychology of rumors and gossip]. St. Petersburg: Rech Publ., 2012. 233 p. (In Russian).
3. *Zhuravlev A. L. (ed.).* Massovye yavleniya v bolshikh diffuznykh gruppakh [Mass phenomena in large diffuse groups]. Sotsialnaya psikhologiya — Social Psychology. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., 2002. pp. 273–279 (in Russian).
4. *Latynov V. V.* Slukhi: sotsialnye funktsii i usloviya povedeniya [Rumors: social functions and conditions of behavior]. Sotsiologicheskiye issledovaniya — Sociological Studies, 1995, no. 1. pp. 12–17 (in Russian).
5. *Nazaretyan A. P.* Agressivnaya tolpa, massovaya panika, slukhi: lektsii po sotsialnoy i politicheskoy psikhologii [Aggressive crowd, mass panic, rumors: lectures on social and political psychology]. St. Petersburg: Piter Publ., 2003. 192 p. (In Russian).
6. *Olshanskiy D. V.* Politicheskiy PR [Political PR]. St. Petersburg: Piter Publ., 2003. 544 p. (In Russian).
7. *Allport F. H., Lepkin M.* Wartime rumors of waste and special privilege: why some people believe them. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1945, vol. 40, no 1. pp. 3–36.
8. *Allport G. W., Postman L. J.* The basics of psychology of rumor. N.Y.: Academy of Sciences Publ., 1945, vol. 8 (2). pp. 49–58.
9. *Allport G. W., Postman L. J.* The psychology of rumor. N.Y.: Holt, Rinehart and Winston Publ., 1947. 247 p.
10. *Bartholomew R. E., Victor J. S.* A social-psychological theory of collective anxiety attacks: The «mad gasser» reexamined. The Sociological Quarterly, 2004, vol. 45, no. 2. pp. 229–248.
11. *Bordia P., DiFonzo N.* Psychological motivations in rumor spread. Rumor mills: the social impact of rumor and legend. Fine G. A., Heath C., Campion-Vincent V. (eds.). Williamstown: Aldine Press Publ., 2004. pp. 87–101.
12. *DiFonzo N., Bordia P.* Rumor psychology: social and organizational approaches. Washington, DC: APA Publ., 2007. 292 p.
13. *Festinger L., Cartwright D., Barber K., Fleischl J., Gottsdanker J., Keysen A., Leavitt G.* A study of a rumor: its origin and spread. Human Relations, 1948, no. 1. pp. 464–486.
14. *Knapp R. H.* A psychology of rumor. The Public Opinion Quarterly, 1944, vol. 8, no. 1. pp. 22–37.
15. *Rosnow R. L.* Inside rumor: a personal journey. American Psychologist, 1991, vol. 46, no 5. pp. 484–496.
16. *Shibutani T.* Improvised news: a sociological study of rumor. Indianapolis: Bobbs-Merrill Publ., 1966. 162 p.
17. *Arthur L. Smith Jr.* Life in wartime Germany: Colonel Ohlendorf's opinion service. The Public Opinion Quarterly, 1972, vol. 36, no. 1. pp. 1–7.
18. *Walker C. J.* Perceived control in wish and dread rumors. Poster presented at the Eastern Psychological Association Meeting. Washington, DC., 1996. 27 p.

ГОРБАТОВА ЕЛЕНА АЛЕКСАНДРОВНА
кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов, el_gorbatova@mail.ru

YELENA GORBATOVA
Cand.Sc. (Psychology), Assoc. Prof., Department of Applied Social Psychology and Conflictology, St. Petersburg University of Humanities and Social Sciences

УДК 159.8.018

ЭМПАТИЯ: ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА И МЕХАНИЗМЫ РЕАЛИЗАЦИИ

EMPATHY: PSYCHOLOGICAL STRUCTURE AND MECHANISMS OF REALIZATION

Аннотация. В фокусе внимания статьи реализация эмпатии. Описывается механизм протекания эмпатического процесса. Уточняется структура эмпатических способностей. Анализируется значимость отдельных компонентов эмпатии на различных стадиях ее протекания. В структуре эмпатических способностей выделяются 11 самостоятельных компонентов: альтруистическая направленность, эмоциональная активность, широта эмоционального репертуара, адаптивная гибкость эмоций, коммуникативная толерантность, развитость экспрессии, способность к синтонии и идентификации, наблюдательность, воображение, интуиция.

Abstract. The article discusses the structure and mechanism of empathy in details. The description of empathic process and structure of its possibilities is given. The significance of separate components of empathy at different stages of its course is analyzed. The structure of empathic possibilities comprises eleven independent components: altruistic orientation, emotional activity, breadth of emotional repertoire, adaptive flexibility of emotions, communicative tolerance, maturity of expression, ability to Sinton, observation, imagination, intuition and ability to identify.

Ключевые слова: эмпатия, механизм протекания эмпатического процесса, структура эмпатических способностей.

Key words: empathy, mechanism of the empathic process, structure of empathic abilities.

Научное понятие «эмпатия» вошло в психологию в начале нашего века. Интересна история этого вопроса. Она восходит прежде всего к термину «симпатия». В обиход его ввели еще древние греки для обозначения сущности всех вещей, в силу которой люди сочувствуют друг другу. Второй основой для появления понятия эмпатии послужила теория вчувствования Т. Липпса [6]. Вчувствование для Т. Липпса — это вид познания сущности предмета или объекта. «Объект возникает для меня через апперцептивную деятельность. Когда деятельность вчувствуется, то кажется, что объект возникает сам собой, он сам себя вызывает благодаря такой деятельности» [6, с. 216]. Познание объекта приводит, как считает Липпс, к самопознанию. Только благодаря этому возможен альтруизм, ибо сочувствие к другим строится на наполнении его переживаниями из личного опыта. Эти две теории свел воедино Э. Б. Титченер [7], предложив новое понятие — «эмпатия», означающее в переводе с греческого «сопереживание». Психологический словарь дает следующее толкование данному явлению: «постижение эмоционального состояния, проникновение-вчувствование в переживания другого человека» [7, с. 463].

Но как изначально, так и сегодня эмпатия имеет гораздо больше оттенков значения, и они представлены в разных философских и психологических школах. Анализируя существующие трактовки термина, Т. П. Гаврилова [4] выделяет четыре наиболее часто встречающиеся: 1) эмпатия как понимание чувств, потребностей другого; 2) эмпатия как вчувствование в событие, объект искусства, природу; 3) эмпатия как аффективная связь с другими, разделение состояния другого или группы; 4) эмпатия как свойство психотерапевта. В первых трех определениях эмпатию рассматривают как процесс, а в четвертом — как свойство.

О природе эмпатии среди психологов нет единого мнения. Есть точка зрения, что эмпатия — врожденное свойство человека, доставшееся ему еще от животных. У В. Эфроимсона мы читаем:

«отбор одарил обыкновенного человека не только способностью слышать и видеть, но и способностью понимать…» [10, с. 213]. Другие полагают, что развитие эмпатии происходит в процессе становления личности. Так, С. Б. Борисенко считает, что «говорить о проявлении эмпатии у детей до трех лет вообще нельзя, хотя у ребенка может наблюдаться поведение схожее с эмпатическим при условии развитости у него процесса эмоциональной идентификации» [2, с. 28]. Т. П. Гаврилова [3] также склонна к мысли, что личностные формы эмпатии развиваются по мере психического развития ребенка. Как мы видим, уровень сформированности эмпатии у человека зависит от уровня развития его когнитивной, эмоциональной и нравственной сфер.

Большинство исследователей полагает, что эмпатия осуществляется посредством не одного, а нескольких механизмов. Так, в психологическом словаре отмечается, что эмоциональная эмпатия действует благодаря механизму проекции и подражания моторным и аффективным реакциям другого человека, а когнитивная эмпатия базируется на интеллектуальных процессах. Мы согласны с А. П. Сопиковым [9], который представил механизм эмпатии как способ моделирования субъектом объекта. Сначала субъект воспринимает «открытые переменные» объекта эмпатии (т. е. воспринимает позу, жесты, мимику, интонацию, эмоциональное состояние), затем на их основе строит психологическую модель деятельности объекта и считывает с нее информацию о его состоянии. После чего посредством речи, экспрессии, действий субъект присоединяется к объекту и стимулирует его показать скрытые стороны.

В общем потоке развития теории выразительных движений выделяется концепция С. Л. Рубинштейна [8], доказывающая важность понимания экспрессии — учета всех обстоятельств, наполняющих конкретный момент жизни индивида. Ученый полагает, что выразительные движения не только демонстрируют наше эмоциональное состояние, но и формируют его. Такой подход отражает тот факт, что эмпатии трудно достичь с помощью непосредственного усмотрения, поскольку корреляция между экспрессией и психическим состоянием может быть неоднозначной. Интерпретация мимики чаще всего лишь рождает гипотезу, а подтверждение или отказ от нее происходит на следующих этапах понимания.

Многие исследователи, говоря о механизме эмпатии, подразумевают процесс идентификации. В современной психологии это понятие определяется как эмоционально-когнитивный процесс неосознаваемого отождествления субъектом себя с другим субъектом. Идентификация представляет собой механизм постановки субъектом себя на место другого, что проявляется в виде погружения, перенесения индивидом себя в поле, пространство, обстоятельства другого человека и приводит к усвоению его личностных смыслов. Она позволяет моделировать смысловое поле партнера по общению, обеспечивает процесс взаимопонимания и вызывает содействующее поведение.

Т. П. Гаврилова [3], понимая под идентификацией механизм социализации, напротив, считает, что нет особых оснований для смешивания понятий «эмпатия» и «идентификация». Она полагает, что «понятие эмоциональной децентрации адекватно описывает воссоздание индивидом переживаний другого» [3, с. 131]. Специфика эмоциональной децентрации, по мнению Т. П. Гавриловой, состоит в том, что «человек, в позицию которого ставит себя индивид, не рассуждает, не воспринимает объекты предметного мира, не ведет диалог, а переживает нечто, связанное с его собственными проблемами или проблемами других людей» [3, с. 130]. Благодаря децентрации субъект способен признать существование иной позиции относительно какого-либо явления, и это позволяет предположить, что именно она лежит в основе способности субъекта к принятию роли другого человека и определяет эффективность коммуникативного взаимодействия.

И. М. Юсупов [11] рассматривает механизм «эмпатийного понимания», выделяя его как процессуальную характеристику эмпатии. Он считает, что в отношениях между субъектом и объектом может возникнуть эмпатогенная ситуация, при которой объект обладает свойством эмоциональной привлекательности для субъекта. Условиями для этого он видит развитую сензитивность и полноту информации, а его следствием — возникновение сопереживания. Данный этап в эмпатийном процессе проходит под знаком механизма заражения. Заражение — «процесс передачи эмоционального состояния от другого индивида на психофизиологическом уровне контакта помимо собственного смыслового воздействия или дополнительно к нему» [7, с. 121]. Затем на базе этого у субъекта формируется модель состояния объекта эмпатии, и происходит перенесение состояния объекта на себя с целью познания ситуации, коррегирующееся когнитивными процессами на основе открытых для наблюдения переменных объекта эмпатии. Здесь включаются механизмы децентрации, позволяющей сохранить собственные психологические особенности, и отражения. А проявления в эмпатийном процессе интуиции и инсайта могут быть объяснены, по мнению автора, через «принцип дополнительности осознанного и подсознательного, через активно-реактивное отражение действительности и регуляцию действительности» [11, с. 103].

Можно констатировать, что на данный момент нет единой точки зрения на природу, структуру, формы выражения и механизм действия эмпатии.

Мы видим в эмпатии способность личности воспринимать и понимать другого, эмоционально откликаться на переживания другого и реально содействовать ему. Исходя из этого нами была предпринята попытка выделить в структуре данных способностей отдельные компоненты.

Этот вопрос пока еще не стал предметом специального изучения, и его рассмотрение мы начали с уточнения механизма протекания эмпатического процесса. Анализ структуры эмпатических способностей в связи с отдельными фазами протекания процесса эмпатии позволит оценить не только возможность формирования данной способности, но

и влияние отдельных ее компонентов на успешность той или иной стадии процесса.

За основу в уточнении механизма эмпатии была взята точка зрения А. П. Сопикова [9], согласно которой субъект сначала воспринимает «открытые переменные» объекта эмпатии, затем считывает с них информацию о состоянии объекта и, наконец, присоединяется к нему, тем самым стимулируя показать скрытые стороны. На наш взгляд, эти три стадии в эмпатическом процессе вызывают к жизни лишь одну из форм эмпатии — сопереживание. Поэтому в качестве четвертого этапа мы добавили механизм «децентрации», позволяющий преодолеть эгоцентризм личности при сопоставлении своей позиции и позиции субъекта. На этой стадии, по нашему мнению, возможно возникновение такой формы эмпатии, как сочувствие. А наиболее зрелая форма эмпатии — содействие — появляется после прохождения еще двух стадий: моделирования содействия и его выражения.

В законченном виде механизм протекания эмпатического процесса нам видится таким:

- на первом этапе — восприятие «открытых переменных» объекта эмпатии;
- на втором — расшифровка внешних сигналов;
- на третьем — присоединение к объекту эмпатии и чтение «скрытых переменных»;
- на четвертом — децентрация субъекта эмпатии;
- на пятом — моделирование содействия объекту эмпатии;
- на шестом — выражение содействия.

При этом надо помнить, что выделение стадий в механизме протекания эмпатии достаточно условно, и в реальной жизни отдельные стадии находятся в постоянном взаимопроникновении.

Часто эмпатический процесс является усеченным, останавливается на третьей или четвертой стадии. В этом случае мы имеем дело с такими формами эмпатии, как сопереживание и сочувствие.

В структуре эмпатических способностей нами были выделены 11 самостоятельных компонентов: 1) альтруистическая направленность, 2) эмоциональная активность, 3) широта эмоционального репертуара, 4) адаптивная гибкость эмоций, 5) коммуникативная толерантность, 6) развитость экспрессии, 7) способность к синтонии, 8) наблюдательность, 9) воображение, 10) интуиция и 11) способность к идентификации.

Рассмотрим сущность и значимость каждого компонента. Прежде всего, в структуре эмпатических способностей в силу гуманистической природы эмпатии следует назвать *альтруистическую направленность* личности. Альтруизм — это система ценностных ориентаций личности, при которой центральным мотивом становятся интересы другого человека. Базируется альтруизм на идее бескорыстной деятельности, не предполагающей реального вознаграждения. Альтруистическая направленность человека является несомненным компонентом эмпатических способностей, так как только искренний интерес к другой личности позволит ей полностью раскрыться, что дает наилучшую возможность для взаимопонимания и конструктивной коммуникации. Эгоистическая же ориентация человека (как противоположное явление по отношению к альтруистической позиции) означает, что человек больше озабочен собственным благополучием и потому привносит во взаимоотношения с людьми меркантилизм, что способствует установлению атмосферы закрытости и отчужденности. Альтруистическая направленность позволяет человеку быть доброжелательным, отзывчивым, и это вызывает ответные позитивные действия со стороны партнера по коммуникации.

Другой компонент эмпатических способностей — *эмоциональная активность,* означающая способность человека к быстрому реагированию на различные воздействия и легкому подключению к этому энергии интеллекта, потребностей и воли. Данный компонент необходим для понимания другого человека, так как эмпатия предполагает точное отражение постоянно изменяющихся чувственных смыслов объекта эмпатии, следование за ним «шаг в шаг», что невозможно без способности быстро и адекватно реагировать. Эмоциональная активность напрямую связана с предыдущим компонентом, поскольку одной из причин эмоциональной пассивности является отсутствие интереса к другому человеку. Довольно часто нарушение эмоциональной активности бывает вызвано не природными факторами, а эмоциональным выгоранием. Это явление характерно для представителей профессий, сопряженных с постоянным общением, и выражается в снижении эмоционального реагирования в ответ на психотравмирующие воздействия. Причина эмоционального выгорания в соединении хронической напряженной эмоциональной деятельности, дестабилизирующей организации труда и повышенной ответственности за исполнение своих функциональных обязанностей. Данные обстоятельства особенно характерны для педагогической деятельности, поэтому в отношении учителей логичнее искать причину нарушения эмоциональной активности не в природных факторах, а во вторичных — социальных.

Не менее важным компонентом эмпатических способностей является *широта эмоционального репертуара,* позволяющая субъекту эмпатии переживать вслед за ее объектом разные эмоциональные состояния в разных ситуациях. Отсутствие данного компонента не только мешает следовать за объектом эмпатии, но и чревато тем, что, как показывает практика, от сужения возможности реагировать страдают в первую очередь положительные реакции.

Следующий компонент — *адаптивная гибкость эмоций* — проявляется в достаточно быстрой и легкой настройке сознания на разных людей, при это не утрачивается способность слышать свое «я». Нарушение эмоциональной гибкости выражается в фиксации аффективного внимания на отдельных моментах во взаимоотношениях. Понятно, что в данной ситуации общение перестает быть живым, непосредственным, теряется чуткость к состоянию собеседника. К тому же эмоциональная вязкость сказывается и на внешних проявлениях субъекта: его речь, мимика и жестикуляция становятся более однообразными. Данный компонент также близко

связан с альтруистической направленностью, так как процесс включения чужих эмоций в систему своих ценностей напрямую зависит от заинтересованности субъекта в благополучии ближнего. Адаптивная гибкость эмоций способствует созданию атмосферы спонтанности, что предполагает чуткое ощущение каждого момента во взаимодействии и пребывание в каждом из этих моментов. Это то состояние, которое получило в психологии название «здесь и теперь» и которое позволяет реагировать на мельчайшие движения души собеседника. Мешает такому тонкому проникновению накопление нами установок и предубеждений (установки — субъективные ориентации на те или иные ценности, предписывающие другим определенные социально принятые способы поведения; а предубеждения — установки, препятствующие адекватному восприятию сообщения или действия). Наличие установок диктует нам необходимость соотнесения каждого конкретного человека с каким-либо определенным образом, далее автоматически включается какой-либо механизм общения, обусловленный нашим житейским опытом, а сам человек тем временем «теряется» для нашего сознания. С одной стороны, установки экономят силы субъекта, ведь они освобождают его от необходимости контролировать протекание деятельности в стандартной ситуации, с другой стороны, именно установки могут сделать каждую ситуацию усредненной, что приводит к поверхностному восприятию людей и ситуаций, в которых они оказались. К тому же, как правило, человек не осознает, что он предубежден, и рассматривает свое отношение к объекту как следствие объективной и самостоятельной оценки каких-либо фактов. Будучи предубежденным, человек общается не столько с другими, сколько со своим представлением о других (часто искаженным). Вот несколько примеров подобных искажений: «эффект ореола» диктует нам распространять общие впечатления о человеке на восприятие и оценку отдельных свойств его личности, «эффект последовательности» заставляет нас больше доверять тем сведениям, которые были предъявлены в первую очередь. Отношение к людям без предубежденности позволяет безоценочно подойти к различным их проявлениям, что повышает возможность чутко улавливать самые тонкие нюансы.

Тем не менее достаточно часто встречаются такие психические состояния и качества людей, которые нам неприятны. Исследования Т. П. Гавриловой [3] показали, что, поднявшись в эмпатическом состоянии до уровня сочувствия, человек способен выйти за пределы собственной жизненной ситуации и проявить жалость к тем, кто нарушил нравственную и групповую норму. В этом нам может помочь следующий компонент эмпатических способностей — высокий уровень *коммуникативной толерантности,* позволяющий терпеливо переносить отдельные неприятные для нас чувства и поступки другого. Эта способность не имеет ничего общего со смирением и попустительством, она помогает осознать невозможность преодоления сложности общения «с ходу» и возникает как следствие самоценности человека. Это качество является несомненной частью эмпатических способностей, ведь благодаря уравновешенности и совместимости толерантного человека во взаимоотношениях с другими создается комфортный психологический фон, снимающий механизмы защиты у партнера.

Однако чтобы пробиться сквозь защитные механизмы некоторых людей, недостаточно только чувствовать внутреннюю гармонию, нужно еще и уметь адекватно выразить себя и во внешнем плане. Поэтому не менее важен и следующий компонент эмпатических способностей — *развитость экспрессии* субъекта эмпатии. Этот фактор вносит существенный вклад в характер межличностных отношений. Избыточная или недостаточная экспрессия эмпатирующего, а также ее неадекватность могут служить источником конфликтов людей. Человеку, пытающемуся понять другого, проникнуть в его внутренний мир, просто необходимо обладать достаточно информативной и коммуникабельной экспрессией. Практика же показывает, что гораздо чаще демонстрируется «дежурный» вариант экспрессии, причем о его существовании у себя знает далеко не каждый.

В. В. Бойко [1] выделил пять способов выражения экспрессии: 1) идеальный (с покоряющей улыбкой, дружелюбным взглядом, завораживающим тоном речи, изящными жестами и позой, демонстрирующей искреннее внимание к партнеру); 2) нормальный (с располагающей улыбкой, успокаивающим взглядом, ободряющим тоном речи, с жестами, помогающими взаимопониманию, и позами, демонстрирующими деловое участие); 3) неопределенный (с дежурной улыбкой, отсутствующим взглядом, монотонной речью, однообразными жестами и невозмутимой позой); 4) нежелательный (с недоверчивой улыбкой, озабоченным взглядом, недовольным тоном речи, излишними жестами и отстраненной позой) и 5) неприемлемый (с ехидной, злобной улыбкой, надменным взглядом, раздраженным тоном речи, развязными жестами и пренебрежительной позой). Понятно, что эмпатическому пониманию другого содействуют только первые два способа, так как адекватная энергетическая и информационная насыщенность эмоций позволяет партнеру избавиться от потребности защититься. Когда же демонстрируется неопределенность состояния, партнер тратит слишком много усилий на попытки разгадать отношение к себе и постепенно закрывается.

Для того чтобы экспрессия была адекватной, необходимо прежде всего решить внутренние психологические проблемы, а также работать непосредственно над тем, чтобы внешние аспекты поведения более точно выражали наши состояния. Для этого надо устранить из своего привычного репертуара невыразительность голоса, однообразие и скупость жестов, мимическую маску и мимический диссонанс. Подобную работу хорошо начинать с поднятия уровня сенсорики. В этом может помочь следующий компонент — *способность к синтонии,* т. е. способность быть в гармонии с собой и другими. В основе лежат процессы восприятия и мышления.

Наше взаимодействие с окружающим миром начинается с восприятия его с помощью органов чувств. Восприятие это уникально, в силу чего мы имеем дело не столько с реальным окружением, сколько с личной «картиной мира». Своеобразие усугубляется тем, что у каждого человека есть свой «любимый» канал восприятия (визуальный, аудиальный или кинестетический). Преобладающая система сказывается и в дальнейшем: в процессе мышления наши ощущения превращаются в слова, которые также соответствуют привычному типу восприятия. Внешне ведущая репрезентативная система проявляется в движении глаз, выборе слов, в особенностях дыхания, ритма движений и позах. Понятно, что человеку, владеющему только одним каналом, трудно не только понять собеседника, но и дать ему такую обратную связь, которая тому наиболее привычна. В ситуации же, когда у человека в достаточной мере развиты все каналы, он может чувствовать и демонстрировать открытость. Она будет выражаться в умении смотреть в глаза собеседнику без ощущения дискомфорта, зрительно отражать все малейшие изменения; в мгновенной реакции на изменения и слова партнера; в отсутствии боязни уменьшения дистанции и прикосновений.

Наблюдательность, следующий компонент эмпатических способностей, — это умение подмечать характерные, в том числе и малозаметные, свойства предметов и явлений. Она лежит в основе способности расшифровывать внешний аспект состояния собеседника. Часто при общении мы принимаем во внимание лишь вербальные компоненты, в то время как человек, хочет он того или нет, всегда говорит еще и телом, мимикой, движением. Психологи установили, что от 40 до 70% информации человек передает телом. Язык тела менее осознаваем и контролируем и потому более правдив, а значит, нам совершенно необходимо адекватно расшифровывать эмоциональные сигналы партнеров, т. е. улавливать именно тот смысл, который был вложен. И это вполне возможно, поскольку формы экспрессии у лиц, принадлежащих к одной культуре, относительно однородны, ибо зависят они от процесса научения, направляемого социальными нормами; соответственно умение расшифровывать внешние сигналы другого связано со степенью развитости наблюдательности. Этот компонент — один из самых важных, так как он позволяет формировать адекватное восприятие действительности и служит тем источником, через который человек может получать знания, необходимые не только для правильного ощущения мира другого человека, но и для предвосхищения его поведения.

Другим важным источником, помогающим предугадывать, предвосхищать события, является следующий компонент структуры эмпатических способностей — *интуиция*. Интуиция — это знание, возникающее без осознания путей и условий его получения, в силу чего субъект имеет его как результат «непосредственного усмотрения». Научная психология трактует интуицию как необходимый и внутренне обусловленный природой творчества момент выхода за границы сложившихся стереотипов поведения. Значимость интуиции для эмпатического процесса в том, что она гораздо меньше зависит от оценочных стереотипов, чем осмысленное восприятие партнера, а потому позволяет воссоздать интересующие нас состояния и ситуации более близкими к истине.

Еще один компонент — *воображение* — выражается в создании программы поведения, когда проблемная ситуация неопределенна. Важнейшее значение воображения в том, что оно позволяет представить результаты труда до его начала и тем самым ориентирует человека в процессе деятельности. Воображение дает возможность принять решение при отсутствии должной полноты знаний, необходимых для выполнения задачи. Также воображение помогает эмпатирующему поставить себя на место эмпатируемого объекта и вжиться в его состояние, что позволяет довольно точно прогнозировать последующие события.

И в качестве последнего компонента структуры эмпатических способностей мы выделили *способность к идентификации.* Идентификация — это эмоционально-когнитивный процесс неосознаваемого отождествления субъектом себя с другим субъектом. Осуществляется идентификация через механизм перенесения себя в поле, пространство, обстоятельства другого человека и приводит к усвоению его личностных смыслов. Она позволяет моделировать смысловое поле партнера по общению и обеспечивает взаимопонимание. Поскольку идентификация не просто имитация поступков другого, но и усвоение мотивации этих поступков и воспроизведение их, разные типы поведения могут воссоздаваться и в отсутствие модели подражания. Идентификация является непременным условием успешного протекания эмпатического процесса, так как она помогает понять другого на основе сопереживания.

Каждый из рассмотренных выше компонентов проявляется на всех стадиях эмпатического процесса, но с разной силой, что позволяет выделить четыре уровня значимости компонентов. Те компоненты, без которых невозможна та или иная стадия эмпатического процесса, были названы базисными. Компоненты, обеспечивающие успешное протекание процессов, получили название доминантных. Компоненты, играющие вспомогательную роль, были определены как субдоминантные. А компоненты, присутствие которых желательно, были названы потенциальными. Данная схема была заимствована из исследования Е. А. Корсунского [5], разработавшего структуру литературных способностей школьников.

Охарактеризуем значимость отдельных компонентов на различных стадиях протекания механизма эмпатии.

Первая стадия предполагает восприятие «открытых переменных» объекта эмпатии. В силу того что восприятие представляет собой целостное отражение предметов, ситуаций и событий, возникающее при непосредственном воздействии физических раздражителей на органы чувств, в качестве базисного компонента выступает прежде всего способность к синтонии.

Но поскольку восприятие — это не пассивное копирование мгновенного воздействия, а живой творческий процесс познания, базисными компонентами можно также назвать эмоциональную активность, широту эмоционального репертуара и адаптивную гибкость эмоций, они расширяют возможности личности для творческого акта. А так как развитые процессы восприятия находятся под контролем стоящих перед субъектом целей, доминантным компонентом выступает альтруистическая направленность. Наблюдательность и способность к идентификации мы отнесли к субдоминантным, поскольку они выполняют вспомогательные функции в процессе восприятия. Воображению, коммуникативной толерантности, развитости экспрессии и интуиции мы отвели роль потенциальных компонентов.

На второй стадии эмпатического процесса идет расшифровка «открытых переменных» объекта эмпатии. Ключевую роль в этом процессе играет умение человека «читать» собеседника, поэтому базисными компонентами становятся в первую очередь, наблюдательность и адаптивная гибкость эмоций. Для того чтобы расшифровать информацию о состоянии объекта, субъект должен построить в уме психологическую модель деятельности объекта, и потому значение воображения повышается, и мы также причисляем его к базисным компонентам. С прошлой стадии остались базисными эмоциональная активность, широта эмоционального репертуара и способность к синтонии, позволяющие пройти данной стадии не на поверхностном уровне. Альтруистическая направленность сохраняет свою позицию доминантного компонента, поскольку целеполагание субъекта в значительной степени влияет на данный механизм. А способность к идентификации мы отнесли к субдоминантным компонентам, помогающим процессу вчувствования. Потенциальными компонентами остаются коммуникативная толерантность, развитость экспрессии и интуиция.

На третьей стадии происходит присоединение субъекта к объекту эмпатии, заставляющее объект продемонстрировать свои закрытые до сей поры данные. Этот механизм произвольного процесса извлечения информации о скрытых качествах объекта эмпатии по его открытым переменным напрямую связан с эмоциональной реакцией на состояние другого человека — вчувствованием (особым психическим актом, при котором субъект воспринимает объект, проецируя на него свое эмоциональное состояние). Понятно, что в силу характера данного механизма, на передний план в этой стадии выходят и становятся базисными такие компоненты, как способность к идентификации, позволяющая ставить себя на место другого, и развитость экспрессии, помогающая внешне отразить это присоединение. Также остаются базисными, приобретая еще большее значение, воображение, наблюдательность, способность к синтонии, адаптивная гибкость эмоций, широта эмоционального репертуара и эмоциональная активность, позволяющие испытать сопереживание. В качестве доминантного компонента все та же альтруистическая направленность, кроме того, добавляется интуиция, помогающая предвосхищать события. Коммуникативную толерантность мы отнесли к субдоминантным компонентам.

На четвертой стадии происходит процесс децентрации — механизм преодоления эгоцентризма личности, заключающийся в изменении точки зрения, позиции субъекта в результате столкновения, сопоставления, соотнесения и интеграции ее с позицией, отличной от собственной. В силу этого центральное положение здесь занимают альтруистическая направленность и коммуникативная толерантность. На данном этапе субъект может глубоко проникать в состояние партнера, не теряя своего «я», поэтому наиважнейшим компонентом является адаптивная гибкость эмоций. Остается базисной и способность к идентификации, поскольку формирование навыков децентрации лежит в основе способности субъекта к принятию роли другого человека. Также к базисным мы отнесли эмоциональную активность, широту эмоционального репертуара, способность к синтонии и воображение. Становятся менее значимыми и переходят в статус субдоминантных развитость экспрессии, наблюдательность и интуиция.

Пятая стадия предполагает моделирование содействия объекту эмпатии. Моделирование — это исследование психических процессов и состояний при помощи их реальных или идеальных моделей, поэтому на передний план выходят: интуиция, воображение, эмоциональная активность, широта эмоционального репертуара и адаптивная гибкость эмоций. А поскольку речь идет о моделировании содействия, то доминантными становятся альтруистическая направленность, коммуникативная толерантность и способность к идентификации. Вспомогательную роль играют следующие субдоминантные компоненты: способность к синтонии и наблюдательность. Развитость экспрессии переходит в статус потенциального компонента.

И на последней стадии — выражение содействия объекту эмпатии — становятся базисными все компоненты, поэтому не удивительно, что в значительном количестве случаев эмпатический процесс прерывается, не доходя до своего логического конца. Так, базисность альтруистической направленности определяется тем, что только искренняя заинтересованность в благополучии другого может побудить человека оказать ему содействие. Способность к синтонии, развитость экспрессии и коммуникативная толерантность создадут ту необходимую психологическую атмосферу, на фоне которой возможны открытость и доверие объекта эмпатии. Эмоциональная активность, широта эмоционального репертуара, адаптивная гибкость эмоций и воображение расширят саму возможность реагирования. Способность к идентификации и наблюдательность помогут на протяжении всего контакта получать адекватную обратную связь, чтобы следовать за партнером «шаг в шаг» и также плавно его вести. Интуиция позволит прогнозировать ситуацию и тонко подводить партнера к наилучшему выбору.

Понятно, что значимость каждого компонента зависит от индивидуальных особенностей субъекта и объекта эмпатии, поэтому выделение нами роли того или иного компонента на разных стадиях процесса достаточно условно.

1. *Бойко В. В.* Энергия эмоций в общении. Взгляд на себя и на других. М.: Филинъ, 1996. 472 с.
2. *Борисенко С. Б.* Методы формирования и диагностики эмпатии у учителей: Автореф. дис. … канд. пед. наук. Л., 1988. 14 с.
3. *Гаврилова Т. П.* Анализ эмпатичных переживаний младших школьников и младших подростков // Психология межличностного познания. М.: Педагогика, 1981. С. 122–139.
4. *Гаврилова Т. П.* Понятие эмпатии в зарубежной психологии // Вопросы психологии. 1975. № 2. С. 147–158.
5. *Корсунский Е. А.* «Игра в портреты» как средство диагностики и развития психологической проницательности школьников и учителей // Вопросы психологии. 1985. № 3. С. 144–149.
6. *Липпс Т.* Руководство к психологии. СПб.: Тип. Попова, 1907. 398 с.
7. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
8. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. М.: Учпедгиз, 1946. 704 с.
9. *Сопиков А. П.* Механизм эмпатии // Вопросы психологии познания людьми друг друга и самопознания. Краснодар: Изд-во Кубан. ун-та, 1977. С. 89–95.
10. *Эфроимсон В.* Родословная альтруизма // Новый мир. 1971. № 10. С. 193–213.
11. *Юсупов И. М.* Психология эмпатии (теоретические и прикладные аспекты): Автореф. дис. … д-ра психол. наук. СПб., 1995. 34 с.

References

1. *Boyko V. V.* Energiya emotsiy v obshchenii. Vzglyad na sebya i na drugikh [Energy of emotions in communication. A view at yourself and others]. Moscow: Filin Publ., 1996. 472 p. (In Russian).
2. *Borisenko S. B.* Metody formirovaniya i diagnostiki empatii u uchiteley: avtoref. dis. kand. ped. nauk [Methods of formation and diagnostics of empathy in teachers: Cand. Sc. (Ed.) dissertation abstract]. Leningrad, 1988. 14 p. (In Russian).
3. *Gavrilova T. P.* Analiz empatichnykh perezhivaniy mladshikh shkolnikov i mladshikh podrostkov [Analysis of empathic experience in minor school students and minor teenagers]. Psikhologiya mezhlichnostnogo poznaniya — Psychology of Interpersonal Knowledge. Moscow: Pedagogika Publ., 1981. pp. 122–139 (in Russian).
4. *Gavrilova T. P.* Ponyatiye empatii v zarubezhnoy psikhologii [Concept of empathy in foreign psychology]. Voprosy psikhologii — Issues of Psychology, 1975, no. 2. pp. 147–158 (in Russian).
5. *Korsunskiy Ye.A.* «Igra v portretyV kak sredstvo diagnostiki i razvitiya psikhologicheskoy pronitsatelnosti shkolnikov i uchiteley [«Playing portraits» as a tool of diagnostics and development of psychological insight among students and teachers]. Voprosy psikhologii — Issues of Psychology, 1985, no. 3. pp. 144–149 (in Russian).
6. *Lipps T.* Rukovodstvo k psikhologii [The guide to psychology]. St. Petersburg: Tip Popova Publ., 1907. 398 p. (In Russian).
7. *Petrovskiy A. V., Yaroshevskiy M. G.* (eds.). Psikhologiya. Slovar [Psychology. Vocabulary]. 2nd ed. Moscow: Politizdat Publ., 1990. 494 p. (In Russian).
8. *Rubinshtein S. L.* Osnovy obshchey psikhologii [Basics of general psychology]. Moscow: Uchpedgiz Publ., 1946. 704 p. (In Russian).
9. *Sopikov A. P.* Mekhanizm empatii [Mechanism of empathy]. Voprosy psikhologii poznaniya lyudmi drug druga i samopoznaniya [Issues of psychology of human cognition of each other and self]. Krasnodar: Kuban University Publ., 1977. pp. 89–95 (in Russian).
10. *Efroimson V.* Rodoslovnaya altruizma [Pedigree of altruism]. Novyy mir — New World, 1971, no. 10. pp. 193–213 (in Russian).
11. *Yusupov I. M.* Psikhologiya empatii (teoreticheskiye i prikladnye aspekty): avtoref. diss. doct. nauk [Psychology of empathy (theoretical and practical aspects): D.Sc. (Psy.) dissertation abstract]. St. Petersburg, 1995. 34 p. (In Russian).

ЧЕРНОВ ДЕНИС ЮРЬЕВИЧ
кандидат психологических наук,
доцент кафедры прикладной социальной психологии и конфликтологии
Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы,
deninblack@mail.ru

DENIS CHERNOV
Cand.Sc. (Psychology), Assoc. Prof., Department of Applied Social Psychology and Conflictology,
St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work

УДК 159.9

ОСМЫСЛЕННОСТЬ В ИНДИВИДУАЛЬНОМ И ГРУППОВОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ

MEANINGFULLNESS IN INDIVIDUAL AND GROUP COUNSELING

Аннотация. Осмысленность и осознанность отличают специфику направлений психологического консультирования. Осмысленность позволяет расширить границы возможностей достижения положительных эффектов в практике консультирования клиентов, ориентированных на развитие собственной личности и межличностных отношений, в том числе и профессиональных. Контекст социального и индивидуального бытия личности в связи с ретроспективой жизненного опыта и перспективой жизненных планов создает сложный многомерный континуум осмысленного отношения человека к самому себе, своему месту в социуме и роли социума в жизни человека.

Abstract. Meaningfulness and mindfulness distinguish the specificity of areas of psychological counseling. Meaningfulness allows us to expand the boundaries to achieve positive effects in counseling clients who are focused on developing their own personality and interpersonal relationships, including professional. It is done on a scale of deep self-knowledge and great life perspective, not burdened with serious frustrating situations in the current time. Context of social and individual existence of the person, connected to retrospective of the life experience and the prospect of life plans, creates a complex multi-dimensional continuum of meaningful relationship of a man to himself, his place in social medium (stratum), and the role of social medium (stratum) in human life.

Ключевые слова: смысл, осмысленность, осмысление (осмысливание), осознанность, осознание, психологическое консультирование, психотерапия, коучинг.

Key words: meaning, meaningfulness, awareness, counseling, psychotherapy, coaching.

В обыденной жизни, в профессиональной деятельности, даже в важнейших ситуациях сложного выбора, трудного преодоления или тяжелого страдания многие люди в той или иной степени склонны отстранятся от ответственности, действовать интуитивно, спонтанно, без должного внимания к причинам, сопутствующим обстоятельствам и последствиям, что закономерно приводит к совершению непоправимых ошибок, проявлению непростительной слабости и глубочайшему переживанию горя. Поддаваясь влиянию стереотипов, сиюминутной выгоды, прямому или косвенному давлению окружающих, люди оказываются растерянными, беспомощными и ведомыми в нестандартных жизненных ситуациях, требующих, наоборот, собранности и самостоятельности. Общество, с одной стороны, оказывает таким «пострадавшим» относительно эффективную помощь и поддержку, но тем самым, с другой стороны, подготавливает контингент потенциальных последователей, которые, рассчитывая на социальную защиту от возможных угроз и бедствий, теряют способность самостоятельно контролировать течение своей жизни. Достаточно часто на подобных жизненных уроках не учатся даже те, кто оказался в самом центре событий, и поэтому с удивительным упорством продолжают совершать ошибки, проявлять слабость и горевать. Бессмысленное «рабство привычки» приводит к «увлекательному» шествию по порочному пути, на котором приходится снова и снова наступать на те же грабли…

Консультативная и психотерапевтическая практика как одна из форм оказания помощи и поддержки таким «пострадавшим», с подачи З. Фрейда и его психоаналитически ориентированных последователей, традиционно опирается на парадигму «осознания» проблемы, т. е. на перевод из области бессознательных процессов в поле сознания заблокированных побуждений, образов и идей. Дальнейшая работа с «осознанным» материалом

во многом зависит от той философско-психологической концепции, в рамках которой работает консультант или психотерапевт: более глубокое переживание по принципу «здесь и сейчас», переоценка приоритетов, формирование и развитие адаптивных навыков и стратегий, построение и перестройка когнитивных (ментальных) схем и т. д. и т. п. Таким образом, дальнейшая работа с проблемой осуществляется по множеству направлений (аффективному, мотивационному, когнитивному, волевому, поведенческому), но исходный материал подготавливается на этапе «осознания» проблемы и тем самым, на наш взгляд, существенно ограничивает возможности клиента и консультанта (психотерапевта). Во-первых, закрепление изменений и трансформаций личности клиента во многом зависит от объема задействованной информации, т. е. от системы связей между отдельными фактами, событиями и их интерпретациями, разрабатываемой в ходе взаимодействия с клиентом. Во-вторых, вовлечение в консультативную (психотерапевтическую) работу третьих лиц даже только виртуальным образом, в рамках моделируемых ситуаций, также влияет на эффективность решения проблемы клиента. В-третьих, глубина анализа прошлого опыта клиента и перспектива его дальнейшего развития являются прямым условием построения гармоничной личности и благополучных отношений с окружающими. Охватить все факторы, обеспечивающие высокое качество психологической помощи и поддержки, обычно крайне сложно, это требует от консультанта (психотерапевта) применения комплексного подхода в работе с клиентом, сочетания элементов многих традиционных направлений консультирования и психотерапии. Осознание как методологическая база для дальнейшей работы с клиентом, дает, по нашему мнению, сравнительно скромные возможности, ограниченные рамками психодиагностической (эмпирической, аналитической, интерпретационной) и прогностической практики той или иной психологической концепции. Современная практическая психология должна обновлять принципы работы с проблемой клиента для расширения спектра возможностей ее решения.

При построении планов и прогнозов в рамках оказания консультативной (психотерапевтической) помощи и поддержки следует принимать во внимание степень тяжести проблемы клиента. Когда речь идет уже о сохранении самых простых социальных и биологических функций человека (например, предотвращение суицидальных попыток, реабилитация аддиктов, жертв насилия и стихийных бедствий, паллиативная помощь и т. д.), можно уступить требованиям текущего момента и конкретной ситуации в силу непреодолимости на данном этапе консультативной (психотерапевтической) работы давления обстоятельств, отказаться от построения долгосрочных планов и прогнозов на отдаленную перспективу. Но клиенты, не отягощенные такими «пограничными» состояниями, вправе рассчитывать на работу в режиме максимального благоприятствования их личностному и профессиональному росту, реализации творческого потенциала и гармонизации отношений с окружающими.

Разграничим круг консультативных и психотерапевтических задач, касающихся узкоспециализированных, требующих срочного и интенсивного вмешательства в жизнь клиента, тяжелых проблем, с одной стороны, и широко ориентированных задач, касающихся оптимизации личностного развития и самореализации, с другой стороны. В первом случае экстремальный характер проблемы обуславливает необходимость срочного и интенсивного вмешательства консультанта (психотерапевта) при относительно зависимой роли клиента. Во втором случае, наоборот, инициатива и самостоятельность клиента всевозможными способами поощряются и поддерживаются.

Основным критерием для подобного разграничения консультативной и психотерапевтической практики должна служить степень фрустрированности клиента. Определим фрустрированность клиента как острое переживание непреодолимости препятствия на пути к достижению цели или удовлетворению потребности. Следует заметить, что препятствие может восприниматься клиентом как непреодолимое, в этом случае следует говорить о субъективной непреодолимости, т. е. неспособности к преодолению препятствия. Препятствие также может быть объективно непреодолимым в данных условиях, и тогда уместно говорить о невозможности его преодоления. Чем более конкретной и определенной является фрустрированная цель или потребность клиента и острее переживается непреодолимость препятствия, тем в меньшей степени клиент склонен широко рассматривать свою проблему и тем сильнее он нуждается в срочном и интенсивном вмешательстве консультанта (психотерапевта). Это также связано с повышенной готовностью клиента поставить себя в зависимость от специалиста, чему последний, из этических и практических соображений, должен всеми способами сопротивляться. Но такая очевидная фрустрация не является единственным поводом для обращения клиента за помощью, для инициации консультативного (психотерапевтического) контакта. Неопределенный характер проблемы клиента позволяет построить взаимодействие с ним совершенно по-другому, в большей степени опереться на самостоятельную и инициативную деятельность клиента в анализе проблемы и поиске ее решения. Следует также отметить, что препятствие мы рассматриваем в широком плане — и как внешнее условие (противодействие оппонентов, социальные или физические ограничения и т. п.), и как внутреннее противоречие (равнозначность, равноценность и одновременно сильная востребованность несовместимых альтернатив в ситуации неизбежного выбора). Таким образом, в рамках рассмотрения разграничивающих факторов выбора того или иного направления консультативной (психотерапевтической) работы с клиентом, при описании степени эмоциональной напряженности клиента и его роли в предстоящем консультативном (психотерапевтическом) контакте к классическому пониманию фрустрации следует добавить и внутриличностные конфликты.

Для наглядности рассмотрим характер взаимодействия с клиентом в ситуации сильной

фрустрированности, высокого эмоционального напряжения. В этом нам поможет краткий экскурс в практику психоанализа, описанную еще на этапе его становления. З. Фрейд, будучи врачом по образованию, сравнивал психоаналитическую работу с хирургией. «Одно из самых распространенных сопротивлений против психоаналитической работы как у больных, так и у здоровых основывается на боязни повредить психоанализом, вызвать вытесненные влечения в сознании больного, опасении, что этот вытесненный материал осилит высшие этические стремления и лишит больного его культурных приобретений. Замечают душевные раны больного, но боятся их касаться, чтобы не усилить его страданий. Однако, как известно, хирург не страшится исследовать и работать на больном месте, если он намерен сделать операцию, которая должна принести длительную пользу. Никто не думает о том, чтобы обвинять хирурга за неизбежные страдания при исследовании и при реактивных послеоперационных явлениях, если только операция достигает своей цели и больной, благодаря временному ухудшению своего состояния, получает излечение. Подобные отношения существуют и при психоанализе» [22, с. 44–45]. В психоаналитической работе осознание проблемы клиентом рассматривалось, с одной стороны, как чрезвычайно болезненная процедура, а, с другой стороны, как основная задача консультативного (психотерапевтического) контакта. Иными словами, помощь клиенту в первую очередь оказывалась именно для осознания проблемы, а вся последующая работа была направлена на поддержание стабильности клиента, предупреждения «срывов» (ремиссии) и смягчения переживаний (преодоления кризиса). Осознанная проблема фактически уже являлась решенной. В дальнейшем практика консультативной (психотерапевтической) работы усложнялась и корректировалась, но «осознание» так и осталось принципиальным условием решения проблемы.

Полемика с адептами психоанализа служила одним из основных направлений развития многих теоретико-методологических и практико-ориентированных психологических концепций. Тем не менее психоаналитические корни, вопреки или благодаря этой полемике, можно найти во многих из них. Не избежала этой «зависимости» и логотерапия В. Франкла. Но именно на него нам хотелось бы обратить особое внимание — как на отправную точку для дальнейших рассуждений. Наиболее ярко отношение логотерапевта к психоаналитику выражено, на наш взгляд, в следующих высказываниях: «Как мудр и осторожен был Фрейд, заметив однажды, что иногда сигара может быть просто сигарой, и ничем иным. Существует определение, гласящее, что смыслы и ценности — не что иное, как реактивные образования и механизмы защиты. Что до меня, то я не хотел бы жить ради моих реактивных образований, и еще менее — умереть за мои механизмы защиты. Смысл относителен постольку, поскольку он относится к конкретному человеку, вовлеченному в особую ситуацию. Можно сказать, что смысл меняется, во-первых, от человека к человеку и, во-вторых, — от одного дня к другому, даже от часа к часу… Уникальность, однако, это качество не только ситуации, но и жизни как целого, поскольку жизнь — это вереница уникальных ситуаций. Человек уникален как в сущности, так и в существовании… И жизнь каждого человека уникальна в том, что никто не может повторить ее — благодаря уникальности его существования» [21, с. 287–288].

Для эффективной иллюстрации своего понимания уникальности смысловой нагрузки каждой ситуации в человеческой жизни В. Франкл приводит слова Гиллея, мудреца новозаветных библейских времен: «Если я не сделаю этого — кто сделает? И если я не сделаю этого прямо сейчас — то когда же мне это сделать? Но если я сделаю это только для себя самого — то кто я?» [21, с. 288]. Далее В. Франкл проводит следующий анализ этого высказывания. «"Если я не сделаю этого" — это… относится к уникальности моей самости. "Если я не сделаю этого прямо сейчас"— относится к уникальности текущего момента, который дает… возможность осуществления смысла. "Если я сделаю это только для себя самого" — это выражение не более и не менее как самотрансцендентного качества человеческого существования. Вопрос "Кто я, если сделаю это только для себя самого?" предполагает ответ: никоим образом не истинно человек. Потому что характерная составляющая человеческого существования — трансцендирование, превосхождение себя, выход к чему-то иному» [21, с. 288]. Это Франкл объявляет базовым объяснительным принципом в теории и терапии того типа неврозов, которые он называет ноогенными.

Концепция работы со смысловой сферой, с мировоззрением клиента является, по нашему мнению, очень перспективной, хотя и чрезвычайно трудоемкой, а также избирательно применимой в отношении различных по эмоциональной напряженности и специфическому характеру препятствий (противоречий) проблемных ситуаций клиента. Как уже отмечалось ранее, чем выше степень фрустрированности (а также и обострения внутриличностных конфликтов) клиента, тем менее эффективной будет работа с ним при сохранении высокой независимости от специалиста, самостоятельности и инициативы в анализе проблемы и поиске решения. Однако остается достаточно широкий круг проблемных ситуаций, в которых работа со смысловой сферой, наоборот, является приоритетным направлением.

Такие понятия, как «осмысленность» и «осмысление» (или «осмысливание»), безусловно, являются самостоятельными и принципиально особенными, существенно отличающимися по значение от понятий «сознание», «смысл» и даже «осознание смысла». Приведем ряд определений для обоснования дальнейших рассуждений.

Сознание — это понятие высокого уровня абстракции, выражающее в общем плане любой процесс и результат «высшей формы отражения в психике человека объективной действительности» (в классической отечественной трактовке).

Смысл также является понятием высокого уровня абстракции, но сохраняет и признаки

конкретного содержания, т. е. выражает некую глобальную «сверхзадачу» человека и его отношение к объективной действительности в связи с этой «сверхзадачей». Использование преимущественно театрального (драматургического) термина «сверхзадача» в нашей работе для определения понятия «смысл» допустимо и оправдано тем, что позволяет обеспечить наглядную связь с многогранностью и сложностью человеческой жизни и при этом показать принципиальную возможность ее научного описания и анализа.

Осознание смысла — рефлексивный процесс и результат перевода содержимого смыслового поля в область осознаваемого человеком в какой-то момент или промежуток времени. Казалось бы, странно, что приходится говорить о «переводе смыслового поля в область осознаваемого», ведь «смысл» часто понимается как нечто уже обязательно осознанное. В действительности же это далеко не так. Смысл не всегда и даже, увы, достаточно редко попадает в область осознаваемого человеком. Для того чтобы длительно удерживать смысловое поле в сфере внимания, человеку требуется либо особая подготовка (тренировки, медитации), либо чрезвычайные обстоятельства в окружающем мире, которые побуждают человека к повышенному интересу в отношении смысла.

Осмысление и осмысленность, в нашем понимании, не только сводятся к переводу смыслового поля в область осознаваемого, но и обеспечивают формирование, коррекцию и развитие этого самого смыслового поля, пока оно находится в области осознаваемого человеком. Таким образом, осмысление (осмысливание) и осмысленность являются процессом и результатом целого комплекса познавательных, аффективных, мотивационных и волевых действий, связанных со смыслом. Главное при этом, что для осмысления (осмысливания) и последующего достижения осмысленности человек должен прикладывать серьезные усилия, связанные как с его внутренним миром, так и с взаимодействием с окружающей средой, в первую очередь с ее социальной стороной.

Педагогическое [4; 13; 18] и психологическое [6; 10; 20] представление об осмысленности на данный момент носит прежде всего выраженный прикладной характер и используется для обслуживания других, достаточно далеких понятий, таких как «психологическое благополучие», «смысложизненные ориентации», «гуманистическая направленность», «эффективность консультирования» и др. Ряд зарубежных исследований по проблеме осмысленности [26; 27; 28; 31] также касается преимущественно прикладных аспектов проблемы. Настало время рассмотреть осмысленность в качестве базового понятия, самостоятельного центрального предмета исследования.

Итак, под осмысленностью понимается специфическое отношение, характеризующееся высоким уровнем осознанности и возникающее в результате целенаправленной рефлексивной активности, анализа и обобщения информации, данной в восприятии и жизненном опыте субъекта [24; 25; 32]. Выступая как продукт самосознания, осмысленность в различных пропорциях, в зависимости от ситуации и индивидуальных особенностей субъекта, наполняется когнитивным, аффективным, мотивационным и волевым содержанием. Осмысленность содержит, во-первых, некий образ, с одной стороны, конкретный, насыщенный содержательными деталями, с другой стороны, абстрагированный, сугубо схематичный, но включенный в общую систему основных понятий субъекта, во-вторых, личностную оценку, специфическое отношение, в-третьих, связанную с образом и оценкой систему побуждений и, наконец, в-четвертых, требует приложения усилий. Осмысленность, иными словами, это результат (иногда конечный, чаще промежуточный, текущий, динамический) осмысления, осмысливания, осознанного смыслообразования и смыслообретения субъекта.

Осмысленность и осмысление выступают как результат и процесс рефлексии высшего уровня побуждений человека. Осмысленность как осознание смысла позволяет более ясно и адекватно формировать жизненную позицию, более эффективно разрешать межличностные и внутренние конфликты, планировать свое будущее, оценивать и переоценивать прошлое, а также в полной мере ориентироваться в настоящем.

Смысл жизни у каждого человека может быть разным — более или менее конструктивным, социально оправданным, личностно обоснованным, может приводить человека к совершению или отказу от совершения тех или иных действий и поступков, о которых он впоследствии будет вспоминать либо со стыдом и сожалением, либо с гордостью. Осмысливание, осмысление происходящего вокруг и во внутреннем мире позволяет человеку прогнозировать последствия событий и совершаемых действий, поступков, принимаемых решений и оценок, благодаря чему возрастает уровень ответственности, ощущения «взрослости», выражающееся в характере и объеме контроля и управляемости жизнью и отдельными ее сферами. Недоступность или искаженное осознание смысла жизни формирует ощущение беспомощности, неопределенности, непредсказуемости, неконтролируемости и неуправляемости жизни.

Поведение такого человека становится менее организованным, бессистемным, непоследовательным, вводит в заблуждение окружающих, как следствие вызывает раздражение, неприятие, отчуждение.

Не определившийся в своих жизненных ориентирах человек воспринимается окружающими в лучшем случае как сумбурная, неорганизованная натура, а в худшем — как беспринципная и безответственная, целиком зависящая от ситуации личность, которую и личностью-то назвать можно с большой натяжкой, поскольку отсутствует главное свойство личности — ее целостность, завершенность, самоопределение. Ответная реакция окружающих не изменит ситуацию к лучшему — их тревожность, агрессия, даже месть только усугубят внутриличностные противоречия человека, окончательно запутают его, будут препятствовать поискам оптимального пути личностного развития.

Таким образом, потерянный или неправильно определенный смысл жизни служит причиной для психических расстройств, отклонений и нарушений психического развития человека. Наоборот, адекватное и полное осмысление жизненной позиции позволяет более эффективно справляться с внутренними и внешними препятствиями, преодолевать трудности, обеспечивать внутреннюю готовность к обоснованной и грамотной реализации своих отдельных, частных побуждений. Смыслообразующие системы мотивации, высшие уровни направленности личности служат залогом благополучия и успешности [25].

Рассматривая осмысленность как «вершинное» воплощение осознанности, отметим, что положительные эффекты осмысления можно и нужно прогнозировать не только в рамках индивидуальной консультативной и психотерапевтической работы, но и на групповом и даже на массовом уровне. В этом плане, наряду с индивидуальной осмысленностью, следует проанализировать также и совместную осмысленность (со-осмысленность), которая обеспечивает большие возможности при работе с малыми и большими социальными группами.

Индивидуальная осмысленность, безусловно, является позитивным фактором как в организации взаимодействия с внешним социальным окружением, так и в организации процессов самосознания человека, в том числе и в рамках его профессиональной деятельности. Между тем практически ни один вид профессиональной деятельности не исключает необходимости установления и налаживания трудовых отношений с подчиненными, коллегами и руководством, а также с заказчиками, клиентами, подрядчиками, поставщиками, посредниками и т. д. Таким образом, индивидуальная осмысленность не обеспечивает полного прекращения или хотя бы существенного сокращения воздействия внешних стрессогенных факторов, что, в свою очередь, сохраняет потенциальную угрозу для психического и в конечном счете физического здоровья специалиста. Особенно это характерно для группы профессий «человек — человек».

Индивидуальная осмысленность, создающая, по сравнению с бессмысленным или слабо осмысленным существованием, более высокий уровень защищенности и личностной гибкости субъекта трудных жизненных ситуаций, тем не менее не гарантирует роста сплоченности трудового коллектива, так как сама природа экзистенциального развития личности, сам характер смыслообразования и смыслообретения предполагают высокий уровень индивидуального субъективизма, находящего свое выражение в том числе и в специфической уникальности рефлексивной активности, а также в особенной неповторимости жизненной и профессиональной позиции. Индивидуальная осмысленность, возможно, даже способствует росту разобщенности, формированию внутригрупповых противоречий. Для оздоровления, развития и гармонизации личности индивидуальная осмысленность полезна и даже бесценна, но для оздоровления, развития и гармонизации социальной группы, того же трудового коллектива, индивидуальная осмысленность может выступать негативным фактором. Возможно ли преодолеть это, казалось бы, непреодолимое препятствие?

В ряде отечественных [7; 8; 12; 14; 15; 16] и зарубежных [9; 11] теорий организации взаимодействия в группах выделяется несколько прикладных направлений, показывающих факторы развития сплоченности за счет формирования позитивных межличностных отношений в группе, мотивационного и ценностно-ориентационного единства, эффективной организации совместной деятельности. Идея осмысленности как в индивидуальном, так и в совместном, групповом плане в том или ином виде присутствует в большинстве этих исследований. Общая цель и совместная деятельность, выступающие в качестве основных признаков сплоченности группы, предполагают достаточно глубоко осознанное и при этом единое, общее отношение к ним каждого (в идеале) или хотя бы большинства (в реальности) членов группы. А глубоко осознанное отношение невозможно без осмысления стоящих перед группой целей и задач совместной деятельности, а также своей роли и ролей других членов группы (в идеале — всей ролевой структуры), которые содействуют в достижении общегрупповых целей и задач.

Таким образом, следует различать индивидуальную осмысленность, достигаемую субъектом в рамках соответствующей самостоятельной (автономной даже) рефлексивной активности, и со-осмысленность, достигаемую членами группы в рамках единой, совместной рефлексивной активности. Нельзя сказать, что со-осмысленность близка к конформизму, так как, в отличие от последнего, со-осмысленность — это результат глубоко осознанного восприятия и анализа ситуации, а не подчинения групповому давлению. Индивидуальная осмысленность может быть и в идеальном случае должна быть интегрирована в систему со-осмысленности, при условии, что членство в данной группе также является следствием сознательного выбора субъекта, а не возникает в силу случайного стечения обстоятельств или вынужденной необходимости. Интеграция индивидуальной осмысленности в систему со-осмысленности происходит на основании совместного анализа ситуации в группе, обобщения существенных элементов индивидуальной осмысленности каждого члена группы или хотя бы большинства.

В. Франкл, говоря об уникальности индивидуального и ситуационного смысла, тем не менее показывает, что есть возможность рассматривать уникальность смысла и в универсалистском ключе. «…Нет такой вещи, как универсальный смысл жизни, уникальные смыслы индивидуальных ситуаций. Однако мы не должны забывать, что среди них есть и такие, которые имеют нечто общее, и, следовательно, есть смыслы, которые присущи людям определенного общества, и даже более того — смыслы, которые разделяются множеством людей на протяжении истории. Эти смыслы относятся скорее к человеческому положению вообще, чем к уникальным ситуациям. Эти смыслы и есть

то, что понимается под ценностями. Таким образом, ценности можно определить как универсалии смысла, кристаллизующиеся в типичных ситуациях, с которыми сталкивается общество и все человечество» [21, с. 288–289]

Основой для рассмотрения процессов совместного осмысления (достижения со-осмысленности) в организации может служить корпоративная культура (организационная культура), которая представляет собой систему ценностей, норм и правил, стандартов поведения и коммуникации, являющихся общепринятыми, одобряемыми и востребованными в трудовом коллективе [17]. Таким образом, некоторые объективные условия, иногда даже в той или иной степени навязываемые, привнесенные, искусственные, должны гармонично войти в сферу субъективного для каждого работника, занять в личностных ориентациях прочное место. Добиться этого без целенаправленного воздействия на персонал практически невозможно, при этом интеграция корпоративной культуры на индивидуальном уровне, ее интериоризация должна проходить по относительно общим законам и в итоге приводить к сходным результатам. Индивидуальное осмысление, обеспечивающее наиболее глубокий уровень интериоризации корпоративной культуры, необходимо сопровождать, направлять, поддерживать и, если надо, корректировать, чтобы развитие субъективных образов и побуждений (индивидуальной осмысленности) проходило по законам совместного осмысления, т. е. приводило к со-осмысленности.

Многоплановое и многоуровневое осмысление целей и задач, ролевых функций и нагрузок, структур и схем взаимодействия обеспечивает гибкость в реагировании трудового коллектива на меняющиеся условия и решении нестандартных проблемных ситуаций. Так, при столкновении с препятствием, кажущимся непреодолимым на одном уровне анализа, можно найти относительно самоочевидные пути и варианты при переходе на другой уровень, обычно более высокий в плане обобщения (абстрактного и вместе с тем комплексного, синтетического, целостно-образного), или при одновременном рассмотрении ситуации с нескольких альтернативных точек зрения.

Согласно социально-психологической теории коллектива А. В. Петровского, определяются три уровня сплоченности — межличностный, ценностный и деятельностный. Со-осмысленность способствует развитию сплоченности на всех трех указанных уровнях, снижая тем самым внутригрупповую напряженность, предотвращая возникновение конфликтных ситуаций и/или поддерживая тенденцию к конструктивному их разрешению.

Действительно, отсутствие или даже низкая выраженность смысловых противоречий, что достигается за счет совместного осмысления (со-осмысления, со-осмысливания), приводит к определенному единству группы, к единому восприятию, формированию сходного образа ситуации, к единой системе мотивации, сходной структуре потребностей и побуждений, а также к единому образу мыслей, сходным алгоритмам и принципам анализа и принятия решений. Таким образом, со-осмысленность предотвращает разобщение как на персонально-межличностном, так и на ценностно-ориентационном и структурно-деятельностном уровнях, сближает людей и активизирует позитивное их отношение не только к общим целям и совместной деятельности, но и друг к другу. Добиваясь снижения разобщенности и напряженности в группе за счет совместного осмысления (со-осмысленности), можно также достичь и существенных личных и профессиональных успехов. Таким образом, следует особо отметить, что положительные эффекты (оздоровление, развитие, гармонизация) касаются и группы в целом, и личности каждого работника.

Обязательными условиями эффективного совместного осмысления являются непредвзятый анализ и оценка, конструктивная критика, открытость рефлексии и прозрачность корпоративной культуры. В противном случае осмысление будет ошибочным и искаженным как на индивидуальном уровне, так и на совместном. Для достижения со-осмысленности необходимо адекватное и целенаправленное воздействие на группу в целом и на каждого в отдельности, а также определенная готовность группы в целом и каждого в отдельности к совместному осмыслению (со-осмысленности). Готовность каждого и всей группы определяется индивидуальным и совместным опытом и некоторыми характерными чертами личности и группы. Высокая готовность характеризуется обычно развитыми рефлексивными навыками, умением конструктивно выстраивать диалог, обсуждать и анализировать проблему и принимать решения.

Для инициации совместного осмысления (со-осмысленности) необходимо еще на начальных этапах развития малой группы максимально полно использовать потенциал каждого ее члена, выявлять профессионально важные качества личности, адекватно их оценивать, определять, показывать и подчеркивать его незаменимость для группы и его соответствие занимаемому месту в ее ролевой структуре, а также соответствие самой ролевой структуры стоящим перед группой целям и задачам, характеру совместной деятельности. Формирование высокого уровня сплоченности достигается за счет личного участия и заинтересованности всех членов группы в достижении поставленных целей. Важную роль в организации совместного осмысления играет лидер группы. Именно от него зависит, насколько быстро и успешно будут преодолены внутригрупповые противоречия и разобщенность.

Со-осмысленность может повысить эффективность командообразования за счет рефлексии экзистенциального индивидуального и совместного опыта, свободного проектирование ролевой структуры, моделирования типичных и альтернативных алгоритмов совместной деятельности, обоснования личного участия и прогнозирования индивидуальных и групповых результатов в атмосфере серьезного интеллектуального напряжения и нравственного выбора. Именно тогда вероятность достижения положительных эффектов со-осмысленности наиболее высока. Формальный, поверхностный подход часто обесценивает усилия,

делает их бесполезными и подрывает, возможно, уже спонтанно стартовавшую индивидуальную и совместную осмысленность.

Мы предлагаем рассматривать следующий порядок работы лидера с малой группой, который позволяет в рамках дискуссионного анализа задать необходимые основы для эффективного достижения со-осмысленности. Во-первых, необходимо обеспечить (организовать) участие группы (или наиболее активных и авторитетных ее представителей) в обсуждении круга стоящих перед группой проблем. Во-вторых, нужно наиболее полно определить групповые ожидания, т. е. выявить основы для будущего целеполагания и планирования. В-третьих, следует рассмотреть все возможные (приемлемые с точки зрения членов группы) ключевые решения стоящих перед группой проблем, способных привести к реализации (удовлетворению) групповых ожиданий. Дальнейшие действия по планированию и организации совместной деятельности также должны проходить в тесном контакте с группой или ее представителями.

В нашем понимании, технология совместного осмысления всей группой и отдельными ее членами выполненной, текущей и предстоящей профессиональной деятельности должна опираться в первую очередь на совместную постановку вопросов, формулирование ожиданий, определение и уточнение проблемных зон дальнейшего движения и развития и только после этого, уже во вторую очередь на поиск ответов, выработку решений, целеполагание и планирование. Рефлексия начинается с вопросов. Высококачественная и высокоэффективная рефлексия преимущественно ориентирована на неоднозначные и нетривиальные вопросы, которые подразумевают неоднозначные и нетривиальные ответы. Именно в этом заключается гибкость профессиональной и личностной позиции, а также глубина и многообразие ценностного единства малой группы — основы и залога групповой сплоченности.

На массовом уровне осмысленность формируется в больших социальных группах. Рассмотрим проблему осмысленности на примере молодежи как одной из наиболее важных больших социальных групп любого общества.

Смена поколений является условием существования человечества в целом, отдельных народов, конкретных семей. С одной стороны, смена поколений обеспечивает преемственность и стабильность, с другой — позволяет обновлять общество и отдельные социальные группы, адаптироваться к меняющимся социальным условиям. Каждое поколение при этом становится носителем специфического человеческого опыта, зафиксированного и сохраненного предыдущими поколениями для передачи следующим поколениям. Качество и эффективность этого процесса могут определяться как в соответствии с общими критериями оценки коммуникативной стороны общения, передачи информации, так и в более широком плане, с учетом специфического культурно-исторического [1, с. 139] содержания этой информации.

Полнота и аутентичность передаваемой из поколения в поколение информации, безусловно, зависит от того, насколько глубоко она воспринимается ее носителями, каждым поколением, которое принимает информацию от предыдущего и передает следующему. При глубоком восприятии хорошо усваиваются и сохраняются не только отдельные детали содержания информации, но и общая совокупная смыслообразующая характеристика. Она не выводится из содержания напрямую, а является, по сути, сверхзадачей этой информации (как, например, миссия какой-либо организации является отражением целостной программы, документально зафиксированной во всех подробностях в описании корпоративной культуры в виде отдельных ценностей, стандартов, норм и правил).

Символы — основной, если не единственный способ передачи информации, межличностной и межгрупповой коммуникации. Верный выбор этих символов для кодирования сообщения и последующая верная их интерпретация при декодировании обеспечивают наиболее полную передачу информации, без потерь и искажений. Осмысленность информации, «погружение в тему» является центральным условием эффективного кодирования и декодирования символов, отражающих содержание передаваемого сообщения. Таким образом, осмысленность выступает основным фактором, обуславливающим качество и эффективность передачи информации.

Осознание смысла принимаемой информации поколением, являющимся ее текущим носителем, в этом случае служит необходимым и обязательным условием правильного, адекватного ее усвоения и бережного сохранения. Привносимое при этом каждым текущим поколением дополнительное содержание относительно непротиворечиво вписывается в уже сложившуюся систему взаимосвязанных элементов информации. Обновление ее происходит гармонично при условии глубокого осознания смысла культурно-исторического содержания, полученного от предков (предыдущих поколений), и нового современного содержания, приобретенного в личном опыте. Осознание смысла является необходимым условием преемственности, с одной стороны, и обновления, адаптации, с другой, при передаче специфической культурно-исторической информации, как в масштабах всего человечества, так и в локальных условиях отдельных народов, социальных групп и даже семей.

Наиболее интенсивно усвоение культурно-исторического опыта происходит в период взросления, наиболее сенситивный период жизни человека, до вступления в самостоятельную взрослую жизнь, связанную в том числе и с образованием собственной семьи, воспитанием детей. Поэтому именно молодежь призвана в полной мере осознавать, осмысливать принимаемую от предыдущего поколения информацию и далее, уже в ходе самостоятельной взрослой жизни переосмысливать ее и передавать следующему поколению молодых людей.

Какие социальные институты ответственны за передачу информации, фиксирующей накопленный культурно-исторический опыт, подрастающему поколению? Прежде всего, конечно, семья,

непосредственное окружение, близкие родственники, составляющие первый круг общения детей, который часто остается основным, ведущим в течение всего периода взросления. По мере взросления, безусловно, границы референтной группы расширяются, включая в круг доверенных лиц представителей системы образования, значимых авторитетных взрослых (например, кумиров, образцов для подражания, на которых так склонны ориентироваться подростки), наконец, сверстников, которые, в свою очередь, также интенсивно принимают информацию из окружающего мира, от своей референтной группы. Всегда существуют посредники между личностью каждого молодого человека, представителя подрастающего поколения, и обществом, абстрактно несущим в себе обобщенный социальный опыт всего человечества, а также отдельными социальными группами, носителями специфического опыта.

Но всегда ли принимаемая информация осознается глубоко, осмысливается, критически и системно аргументируется в ходе усвоения? От чего в большей мере зависит осмысленность этой информации — от личной позиции молодых людей или от особенностей референтной группы? Ряд публикаций по проблемам семьи [3; 5; 23; 29] и системы народного образования [30] показывает, что ситуация в этих важнейших институтах социализации далека от благополучной. При этом семья и учреждения системы образования закономерно являются наиболее значимыми с точки зрения социализации референтными группами.

Необходимо пересмотреть позицию государственных институтов (системы народного образования, СМИ, молодежных движений) в отношении осмысленности. Определиться, наконец, что для государства более важно в данной ситуации — обеспечить текущее благополучие, точнее, его иллюзию, основанную на унифицированном, «усредненном» потребителе социальных благ, или все же поддержать самостоятельное и обязательно критическое отношение к окружающему. Проще и удобнее, конечно, первый вариант, но для будущего полезнее второй!

Многим родителям также необходимо заново научиться находить время на содержательное общение со своими детьми. Совместная социально насыщенная активность детей и родителей способна принести не только сиюминутные выгоды, но и обеспечить благоприятную перспективу для нашего общества. И дело здесь не в государственной финансовой, правовой и институциональной поддержке — хотя это тоже не помешает — а в непосредственных детско-родительских отношениях. Возвращение в практику тематических выступлений родителей перед детьми, рассказов о работе, достижениях, совместные спортивные соревнования, экскурсии, туристические программы могут обогатить как детско-родительские отношения, так и работу учреждений системы образования.

На начальном этапе работы по повышению уровня осмысленности как субъекту, так и группе и обществу в целом потребуется поддержка специалистов (консультантов, терапевтов), которые помогают преодолеть исходное сопротивление, недостаточный уровень мотивации, отсутствие или слабое развитие навыков рефлексии и т. д. В дальнейшем непосредственная помощь специалистов должна становиться все менее и менее востребованной, и субъект, и группа, и общество смогут обрести способность самостоятельного самосовершенствования при минимально необходимом сопровождении.

В качестве технологии такого сопровождения можно рассмотреть принципы коучинга как сравнительно свежего процессного (проблемно и личностно ориентированного) направления консультирования, мягкой формы наставничества. Осмысленность, на наш взгляд, может быть хорошо интегрирована в модель Дж. Уитмора, лаконично названную *GROW* (в пер. с англ. «рост») [19]. В самой аббревиатуре, послужившей названием модели, заложены принципы поэтапного формирования позиции клиента. 1. *Goal* — цель: определение и ранжирование целей клиента на предстоящее занятие, ближайшую и долгосрочную перспективу. 2. *Reality* — реальность: ориентация в текущей обстановке. 3. *Options / opportunity* — выбор: возможности, предоставляемые ситуацией, окружением и внутренним состоянием клиента, альтернативные варианты действий. 4. *Will / what / when / who* — воля и план действий: требования к себе, рациональный выбор, что делать, в какие сроки, каким образом, а также распределение ролей, ответственности, обязанностей. Последний пункт модели Джона Уитмора следует дополнить еще одной расшифровкой, значением, определяющим необходимость глубокого осмысления (осмысливания) всех предшествующих этапов работы коуча с клиентом. Этим ключевым значением должно стать слово *«why»* — зачем, почему. Именно смысловая нагрузка целей, обстоятельств, возможностей и волевых усилий позволяет наиболее адекватно и объективно оценить окончательную значимость (эффективность) всей консультативной работы и определить субъективную ценность причин и следствий, послуживших основанием для принятия клиентом решения, от которого будет зависеть его дальнейшая жизнь. Завершенность, придаваемая модели *GROW* финальным осмыслением, помогает закрепить «новорожденную» позицию клиента, в случае, если она неустойчива и внутренне противоречива, либо пересмотреть принятые решения, если они окажутся хотя бы отчасти необоснованными или ошибочными.

Одним из серьезных внутренних препятствий являются сомнения клиента в правильности поставленной цели и выбранного пути. Сомнения могут быть вызваны неуверенностью в собственных силах, морально-нравственными противоречиями, дезориентирующим влиянием со стороны близких людей, авторитетных лиц и референтных групп. Часто социальный (внешний) характер подобных сомнений вследствие бессознательного переноса и идентификации ложно воспринимается клиентом как сугубо личный, интимный, что многократно усиливает негативный эффект неопределенности и противоречий. Преодолеть эти сомнения

призвано внедрение элементов осмысленности в традиционную структуру карьерного коучинга.

Вкратце рассмотрим технологию персонифицированного моделирования, во многом основанную на концепции «внутренней игры» Т. Голви [2]. Наиболее серьезным препятствием является неадекватное внутреннее представление о проблеме и последующие неправильные выборы, решения и поведенческие стратегии. Психодраматические игровые приемы помогают добиваться не только глубокого осознания ошибочных представлений, но их переоценки, переосмысления (переосмысливания). В сочетании рефлексии, вербализации и организованного терапевтического переживания кроются большие возможности, многократно превосходящие, по нашему убеждению, возможности традиционных методов консультирования. Например, в ошибочном представлении клиента руководитель выступает как главный оппонент и вызывает поэтому побуждения конфронтационного плана, однако он способен превратиться в союзника, если в результате переосмысления неадекватность этой оценки будет преодолена. Осмысление (осмысливание) в этом случае реализуется на этапах оценки реальности и рассмотрения возможностей. В более глубоких заблуждениях кроются неадекватные цели, например, во что бы то ни стало занять должность руководителя отдела в течение ближайшего года, попытаться получить более высокооплачиваемую работу, но с меньшими гарантиями, чем на текущем месте и т. д. Именно такие ошибки позволяет исключить технология формирования и развития осмысленности, введенная в программу работы коуча с клиентом.

1. *Безмолитвенный А. С.* Тефлоновая семья // Авторский портал Bezmolit.tv [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.bezmolit.tv/articles/for-people/teflon-family. Дата обращения: 15.05.2014.
2. *Выготский Л. С.* Развитие высших психических функций / Собр. соч. в 6 т. Т. 3 / под ред. Д. Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. С. 133–163.
3. *Голви Т. У.* Работа как внутренняя игра: фокус, обучение, удовольствие и мобильность на рабочем месте. М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. 252 с.
4. *Делягин М.* Оглупление масс: Почему мы разучились мыслить // Московский комсомолец [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.mk.ru/specprojects/free-theme/article/2014/03/04/993598-ogluplenie-mass.html. Дата обращения: 15.05.2014.
5. *Дружинин В. Н.* Психология семьи. СПб.: Питер, 2006. 176 с.
6. *Евдокимова Е. Г.* Осмысление студентами субъектного отношения к педагогической деятельности как фактор становления гуманистической направленности педагога: Автореферат дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Саратов, 1994. 24 с.
7. *Киселева К.* Интервью с Элен Лангер «Чем мы внимательнее, тем больше у нас возможностей» // Psychologies.ru [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.psychologies.ru/people/Guest/_article/jelen-langer/. Дата обращения: 15.05.2014.
8. *Короленко Ц. П.* Семь путей к катастрофе: Деструктивное поведение в современном мире. Новосибирск: Изд-во НовГУ, 1990. 286 с.
9. *Кочунас Р.* Основы психологического консультирования. М.: Академический проект, 1999. 240 с.
10. *Кричевский Р. Л.* Если Вы — руководитель… Элементы психологии менеджмента в повседневной работе. М.: Дело, 2005. 384с.
11. *Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М.* Социальная психология малой группы. Учеб. пособие для вузов. М.: Аспект-Пресс, 2001. 318 с.
12. *Левин К.* Теория поля в социальных науках. М.: Речь, Сенсор, 2000. 368 с.
13. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла. М.: Смысл, 2007. 512 с.
14. *Морено Я. Л.* Социометрия. Экспериментальный метод и наука об обществе. М.: Академический проект, 2004. 320 с.
15. *Немов Р. С.* Социально-психологический анализ эффективности деятельности коллектива. М.: Педагогика, 1984. 201 с.
16. *Пазухина С. В.* Педагогическая успешность: диагностика и развитие профессионального сознания учителя: учебное пособие. СПб.: Речь, 2007. 224 с.
17. *Петровский А. В.* Личность, деятельность, коллектив. М.: Изд-во политической литературы, 1982. 256 с.
18. *Платонов Ю. П.* Основы социальной психологии. СПб.: Речь, 2004. 624 с.
19. *Платонов Ю. П.* Путь к лидерству. СПб.: Речь, 2006. 348 с.
20. Психология менеджмента: Учебник для вузов / под ред. Г. С. Никифорова. СПб.: Питер, 2004. 639 с.
21. *Сокурова А. С.* «Текстология» А. А. Богданова и осмысление концептуальных основ педагогики и системы образования: Автореферат дис.… канд. пед. наук: 13.00.01. Майкоп, 1998. 24 с.
22. *Уитмор Дж.* Коучинг высокой эффективности: Новый стиль менеджмента. Развитие людей. Высокая эффективность. М.: Международная академия корпоративного управления и бизнеса, 2005. 168 с.
23. *Фесенко П. П.* Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности: Автореферат дис. … канд. психол. наук: 19.00.01. М., 2005. 24 с.
24. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
25. *Фрейд З.* Введение в психоанализ // Психоаналитические этюды. Минск: Попурри, 1997. 606 с.
26. *Шнейдер Л. Б.* Психология семейных отношений. М..: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. 272 с.

27. *Чернов Д. Ю.* Дефицит осмысленности в молодежной среде // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2011. Вып. 2, т. 16. С. 123–126.
28. *Чернов Д. Ю.* Осмысленность как самостоятельное понятие и его место в системе наук о человеке // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2010. Вып. 2, т. 14. С. 52–56.
29. *Чернов Д. Ю.* Осмысленность профессиональной и личностной позиции как основа формирования психического здоровья педагога // Материалы заочной всероссийской научно-практической конференции «Здоровье педагога: Проблемы и пути решения». Омск: Омский гос.университет; Омская гос.мед.академия, 2010 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://sites.google.com/site/zdoroviepedagoga/1-sekcia/cernov. Ддата обращения: 15.05.2014.
30. *Crumbaugh J. C., Maholick L. T.* An experimental study in existentialism: The psychometric approach to Frankls concept of noogenic neurosis // Journal of Clinical Psychology: 1964. Vol. 20. C. 50–59.
31. *Ryan R. M., Deci E. L.* Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // American Psychology. 2000. Vol. 55. C. 25–42.
32. *Zeki S.* Inner vision: An exploration of art and the brain. Oxford [etc.]: Oxford univ. press, 1999. 254 c.

References

1. *Bezmolitvennyy A. S.* Teflonovaya semya [Teflon family] (in Russian). Available at: www.bezmolit.tv/articles/for-people/teflon-family (accessed 15.05.2014).
2. *Vygotskiy L. S.* Razvitiye vysshykh psikhicheskikh funktsiy [Development of higher mental functions]. Vol. 3. Yelkonina D.B. (ed.). Moscow: Pedagogika Publ., 1984. pp. 133–163 (in Russian).
3. *Golvi T. U.* Rabota kak vnutrennyaya igra: fokus, obucheniye, udovolstviye i mobilnost na rabochem meste [Work as inner game: focus, learning, pleasure and mobility in the workplace]. Moscow: Alpina Business Books Publ., 2005. 252 p. (In Russian).
4. *Delyagin M.* Oglupleniye mass: pochemu my razuchilis myslit? [Foolishness of masses: why have we forgotten how to think?]. Moskovskiy komsomolets — Moscow Komsomo (in Russian) Available at: http://www.mk.ru/specprojects/free-theme/article/2014/03/04/993598-ogluplenie-mass.html (accessed 15.05.2014).
5. *Druzhinin V. N.* Psikhologiya semyi [Family psychology]. St. Petersburg: Piter Publ., 2006. 176 p. (In Russian).
6. *Yevdokimova Ye. G.* Osmysleniye studentami subyektivnogo othosheniya k pedagogicheskoy deyatelnosti kak faktor stanovleniya gumanisticheskoy napravlennosti pedagoga. Avtoref. dis. kand. ped. Nauk. [Comprehension of subjective attitude to teaching among students as a factor of teacher humanistic orientation development. Cand. Sc. (Ed.) dissertation abstract]. Saratov, 1994. 24 p. (In Russian).
7. *Kiseleva K.* Intervyu s Ellen Langer «Chem my vnimatelneye, tem bolshe u nas vozmozhnostey» [Interview with Ellen Langer «The more attention we pay, the more opportunities we get»] (in Russian). Available: http://www.psychologies.ru/people/Guest/_article/jelen-langer/ (accessed 15.05.2014).
8. *Korolenko Ts. P.* Sem putey k katastrofe: destruktivnoye povedeniye v sovremennom mire [Seven ways to disaster: destructive behavior in the modern world]. Novosibirsk: Novosibirsk State University Publ., 1990. 286 p. (In Russian).
9. *Kochunas R.* Osnovy psikhologicheskogo konsultirovaniya [Basics of psychological counseling]. Moscow: Akademicheskiy proekt Publ., 1999. 240 p. (In Russian).
10. *Krichevskiy R. L.* Yesli vy — rukovoditel… Elementy psikhologii menedzhmenta v povsednevnoy rabote [If you are a manager… Elements of psychology of management in everyday work]. Moscow: Delo Publ., 1998. 400 p. (In Russian).
11. *Krichevskiy R. L., Dubovskaya E. M.* Sotsialnaya psikhologiya maloy gruppy. Uchebnoye posobiye [Social psychology of small group. Study guide]. Moscow: Aspekt-Press Publ., 2001. 318 p. (In Russian).
12. *Levin K.* Teoriya polya v sotsialnykh naukakh [Theory of the field in social sciences]. Moscow: Rech Publ., Sensor Publ., 2000. 368 p. (In Russian).
13. *Leontyev D. A.* Psikhologiya smysla [Psychology of the meaning]. Moscow: Smysl Publ., 2007. 512 p. (In Russian).
14. *Moreno Ya. L.* Sotsiometriya. Eksperimentalnyy metod i nauka ob obshchestve [Sociometry. Experimental approach and science of society]. Moscow: Akademicheskiy prospect Publ., 2004. 320 p. (In Russian).
15. *Nemov R. S.* Sotsialno-psikhologicheskiy analiz effektivnosti deyatelnosti kollektiva [Social and psychological analysis of team performance]. Moscow: Pedagogika Publ., 1984. 201 p. (In Russian).
16. *Pazukhina S. V.* Pedagogicheskaya uspeshnost: diagnostika i razvitiye professionalnogo soznaniya uchitelya: uchebnoye posobiye [Teaching performance: diagnostics and development of professional consciousness of a teacher. Study guide]. St. Petersburg: Rech Publ., 2007. 224 p. (In Russian).
17. *Petrovskiy A. V.* Lichnost, deyatelnost, kollektiv [Personality, activity, team]. Moscow: Politizdat Publ., 1982. 256 p. (In Russian).
18. *Platonov Yu. P.* Osnovy sotsialnoy psikhologii [Basics of social psychology]. St. Petersburg: Rech Publ., 2004. 624 p. (In Russian).
19. *Platonov, Yu. P.* Put k liderstvu [Path to the leadership]. St. Petersburg: Rech Publ., 2006. 348 p. (In Russian).
20. *Nikiforova G. S.* (ed.). Psikhologiya menedzhmenta. Uchebnik [Psychology of management. Textbook]. St. Petersburg: Piter Publ., 2004. 639 p. (In Russian).
21. *Sokurova A. S.* «Tektologiya» A. A. Bogdanova i osmysleniye kontseptualnykh osnov pedagogiki i sistemy obrazovaniya. Avtoref. dis. kand. ped. nauk. [A. A. Bogdanova's «Tectology» and understanding the conceptual foundations of pedagogy and education. Cand.Sc. (Ed.) dissertation abstract]. Maykop, 1998. 24 p. (In Russian).

22. *Whitmore J.* Kouching vysokoy effektivnosti: novyy stil menedzhmenta. Razvitiye lyudey, vysokaya efektivnost [Couching for performance: growing people, performance and purpose]. Moscow: International Academy of Business and Management, 2005. 168 p. (In Russian).
23. *Fesenko P. P.* Osmyslennost zhizni i psikhologicheskoye blagopoluchiye lichnosti. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. [Meaningfulness of life and psychological well-being of the person. Cand.Sc. (Psy.) dissertation abstract]. Moscow, 2005. 24 p. (In Russian).
24. *Frankl V.* Chelovek v poiskakh smysla [Man's search for meaning]. Moscow: Progress Publ., 1990. 368 p. (In Russian).
25. *Freud S.* Vvedeniye v psikhoanaliz [Introduction to psychoanalysis]. Minsk: Popurri Publ., 1997. 606 p. (In Russian).
26. *Shneyder L. B.* Psikhologiya semeynykh otnosheniy [Psychology of family relations]. Moscow: EKSMO-press Publ., 2000. 272 p. (In Russian).
27. *Chernov D. Yu.* Defitsit osmyslennosti v molodezhnoy srede [Comprehension deficit among youth] Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta psikhologii i sotsialnoy raboty — The Scientific Notes Journal of St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work, 2011, vol. 16 (2). pp. 123–126 (in Russian).
28. *Chernov D. Yu.* Osmyslennost kak samostoyatelnoe ponyatiye i yego mesto v sisteme nauk o cheloveke [Meaningfulness as an independent concept and its place in human sciences]. Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta psikhologii i sotsialnoy raboty — The Scientific Notes Journal of St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work, 2010, vol. 14 (2). pp. 52–56 (in Russian).
29. *Chernov D. Yu.* Osmyslennost professionalnoy i lichnostnoy pozitsii kak osnova formirovaniya psikhicheskogo zdorovya pedagoga [Meaningfulness of professional and personal position as a basis for teacher's psychological health development]. Materialy zaochnoy vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Zdorovye pedagoga: problemy i puti resheniya» [Proc. of the All-Russian Scientific and Practical Conference «Teacher's Health: Problems and Solutions»]. Omsk: Omsk State University, Omsk State Medical Academy Publ., 2010 (in Russian). Available at: http://sites.google.com/site/zdoroviepedagoga/1-sekcia/cernov (accessed 15.05.2014).
30. *Crumbaugh J. C., Maholick L. T.* An experimental study in existentialism: the psychometric approach to Frankl's concept of noogenic neurosis. Journal of Clinical Psychology, 1964, vol. 20 (2). pp. 200–207.
31. *Ryan R. M., Deci E. L.* Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychology, 2000, vol. 55. pp. 68–78.
32. *Zeki S.* Inner vision: an exploration of art and the brain, New York: Oxford University Press Publ., 1999. 236 p.

ВОЛКОВА ВЕРОНИКА ВЯЧЕСЛАВОВНА
кандидат психологических наук,
доцент кафедры прикладной социальной психологии и конфликтологии
Санкт-Петербургского института психологии и социальной работы,
bercut_team@mail.ru

VERONIKA VOLKOVA
Cand. Sc. (Psychology), Assoc. Prof., Department of Applied Social Psychology and Conflictology,
St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work

УДК 159.99

МЕДИАЦИЯ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В ОРГАНИЗАЦИИ

MEDIATION AS AN INNOVATIVE TECHNOLOGY OF RESOLVING CONFLICTS IN ORGANIZATION

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования медиации как нового процессуального правового института при разрешении конфликтов в организации. Применение процедуры медиации позволит руководителю и сотрудникам, работающим в организации, договориться друг с другом и выработать такое соглашение, которое может дать им гораздо больше преимуществ, чем исход судебного разбирательства. Автор освещает порядок проведения данной процедуры, излагает свое видение перспектив ее использования.

Abstract. This article discusses the possibility of using mediation as a new procedural legal institution in resolving conflicts in organization. Application of the mediation procedure will allow managers and employees, working in the organization, to agree with each other so that an agreement, which was developed, could have more advantages for them, and even mutual benefit, than the outcome of a trial. Author covers the order of carrying out this procedure, sets out his vision on prospects of increasing the efficiency of its application.

Ключевые слова: медиация, медиатор, альтернативная процедура урегулирования спора, неюрисдикционная альтернатива, процессуально-правовой институт.

Key words: mediation, mediator, alternative procedure for adjustment of disputes, non-jurisdictional alternative, procedural and legal institution.

Экономический кризис, начавшийся в 2008 году, затронул большинство сфер социальной жизни и инициировал рост конфликтных ситуаций при разрешении трудовых споров, заканчивающихся, как правило, судебными разбирательствами. Работодателю это грозит взысканиями, штрафами, судебными издержками, потерей клиентов, наносится ущерб деловой репутации фирмы вследствие публичности судебного процесса. Практикой судебного разрешения трудовых споров недовольно как сообщество работодателей, так и работники. По мнению работодателей, суды часто восстанавливают уволенных, не считаясь с тем, что компания не желает с ними работать. Работники же недовольны слишком низкими компенсациями, длительностью судебных процессов, отсутствием действенных механизмов исполнения решения суда о восстановлении на работе. Из-за высокой загруженности судебная система превращается в конвейер, утрачивается качество, что приводит к недоверию и недовольству законодательными решениями. В связи с этим возникла необходимость разработки процессуальной и правовой основы метода, альтернативного судебному урегулированию трудовых споров. В частности, речь идет о процедуре медиации, которая поможет «разгрузить» судебную систему от так называемых малых исков и позволит ей сосредоточиться на более сложной категории дел.

Как показывает практика, процедура медиации пока не нашла широкого распространения в сфере трудовых взаимоотношений, термин «медиация» знаком достаточно узкому кругу специалистов и почти неизвестен работодателям и работникам. В определенной степени мешает непонимание ими сути процедуры медиации и ее альтернативных преимуществ. С учетом данного обстоятельства необходимо активное информирование HR-менеджеров и работников о возможностях процедуры, способах ее инициирования и проведения.

С 1 января 2011 года в России действует Федеральный закон № 193-ФЗ от 27.07.2010 «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре

медиации)». Вступление закона в силу создает правовую основу для создания института медиации. Благодаря законодательному акту у работников и руководителей организаций появилась новая возможность для разрешения конфликтов — медиация как неюрисдикционная альтернатива судебному разбирательству. Процедура медиации — это совершенно новый правовой институт и новое явление для широкого круга лиц, поэтому споры о целесообразности ее применения при урегулировании трудовых споров продолжаются.

Практика медиации сформировалась в США в 60-х годах прошлого века. За время применения процедуры урегулирования споров с участием посредника был создан новый процессуально-правовой институт, позволяющий совершенствовать отношения людей в различных сферах, гибко разрешать спорные ситуации с оптимальным удовлетворением интересов всех участников. Медиацию называют «королевой переговоров», знание теории и практики медиации, технологий управления спорами становится все более важным для тех, кто управляет человеческими ресурсами.

Актуальность внедрения данной технологии для разрешения трудовых споров определяется несколькими обстоятельствами. Во-первых, весьма значимым мотивом, обосновывающим тренд на медиацию, является ее экономическая и практическая целесообразность. Это вызвано потребностью HR-менеджеров и сотрудников предприятий сократить материальные и временные расходы, связанные с судебным разбирательством, которое при относительно несложном трудовом споре длится как минимум 6–8 месяцев. Кроме того, достигнутые в ходе примирительных процедур соглашения, как правило, исполняются добровольно.

Во-вторых, процедура медиации направлена на гуманизацию трудовых отношений, в ее основе лежат уважение к личности человека и гражданина и признание за каждым права реализовать, защищать и отстаивать свои интересы. Успешно завершенная процедура дает возможность самим спорящим найти выход из сложной ситуации, прийти к более глубокому пониманию собственных перспектив и приоритетов, принять приемлемое для обеих сторон решение. В отличие от судебного процесса, в котором судья ориентируется на формальные позиции сторон, а за ними обычно скрываются истинные интересы, связанные с защитой чести и достоинства, права на интеллектуальную собственность, нарушением работником пакта о неконкуренции, медиация способствует согласованию как раз истинных интересов в тех случаях, когда они отличаются от формально заявленных в суде требований и позиций. Соответственно, если традиционный судебный процесс обеспечивает реализацию законных прав и интересов той или иной стороны и неизбежно влечет за собой нежелательные для проигравшей стороны последствия, связанные с разрывом отношений, медиация помогает сторонам примириться, снизить тем самым уровень их конфликтности, продемонстрировать культуру сторон.

В-третьих, медиация направлена на снижение деструктивных последствий трудовых споров для участников, таких как конфликтофобия — психическое нарушение, выражающееся в различных проявлениях страха перед конфликтом. Конфликтофобия формирует непродуктивные стратегии преодоления конфликта, например, избегание в ситуациях, объективно требующих активного преодоления противоречия, пассивное восприятие несправедливости, которые приводят к потере трудовой мотивации и утрате эмоционально-ценностного отношения к профессии, психосоматическим расстройствам, психическому истощению, а также деструкции личности в целом.

В связи с вышеперечисленными последствиями неразрешенных конфликтов в организации руководители должны обращать внимание и использовать возможности инновационных технологий при разрешении споров. Иными словами, применение процедуры медиации помогает руководителю и сотрудникам договориться друг с другом таким образом, что выработанное соглашение может дать им гораздо больше преимуществ (даже обеспечить взаимную выгоду), чем исход судебного разбирательства. В. В. Архипов отмечает, что медиация может стать инструментом организации эффективного правопорядка через достижение понимания общности интересов работодателя и сотрудника, что позволит создать «конституцию» для будущих отношений или прекратить непродуктивное взаимодействие [2, с. 55]. Можно говорить о том, что медиативные технологии выработки компромиссных, согласованных решений могут применяться не только для урегулирования возникшего спора, но и в целях его предотвращения, профилактики. Медиация эффективна как вне- и досудебная процедура, а также в случаях, когда еще нет формального конфликта и угрозы получить судебный иск не звучат, однако рабочий процесс имеет сложности, которые собственники и управленцы либо сотрудники подразделения не могут преодолеть самостоятельно. Во многих организациях уже действуют локальные акты и условия трудового договора, согласно которым разногласия, возникающие в трудовых отношениях, могут быть урегулированы посредством переговоров во вне- и досудебном порядке.

Целесообразность применения процедуры связана с необходимостью прийти к решению и закрепить его документально, когда стороны ограничены временными рамками и экономят средства, стремятся сохранить конфиденциальность имеющихся договоренностей, снизить влияние негативных эмоциональных состояний, сберечь партнерские отношения.

Несмотря на доступность и универсальность, процедура медиации возможна при следующих условиях:

- участники конфликта нуждаются в помощи друг друга для того, чтобы его разрешить;
- они придают большое значение сохранению взаимоотношений;
- конфликт имеет эмоциональную окраску;
- конфликт находится на начальных уровнях эскалации;
- участники конфликта готовы общаться и вести переговоры под наблюдением медиатора;

• стороны не в состоянии или не желают разрешить конфликт самостоятельно, без посторонней помощи;

• возможны другие решения, помимо чисто формальных (судебных решений);

• стороны готовы принять во внимание взаимные интересы при разрешении конфликта;

• стороны заинтересованы в соблюдении достигнутых в итоге договоренностей.

Прежде всего, процедура медиации — это технология, т. е. стандартизированная система методов, способов, техник, позволяющая с высокой вероятностью достигать результата. В основе технологии лежат техники коммуникации и определенный алгоритм их применения, разработанные У. Линкольном (W. Lincoln) и Ф. Форсайтом (F. Forsyth). Основу медиации составляют традиционные методы посредничества старейшин и религиозных деятелей, использующиеся в различных культурах, а также гарвардская модель принципиальных переговоров Р. Фишера (R. Fischer) и У. Юри (W. Jyri), которая предполагает отделение людей от проблем, ориентацию на интересы, а не на позиции, предварительное формулирование критериев решения проблемы, разработку альтернативных вариантов разрешения спора. Успех процедуры зависит от соблюдения основополагающих принципов, алгоритма проведения, процедурной и концептуальной компетентности посредника, которая заключается в умении распознать за формальной правовой позицией сторон их реальные интересы и предостеречь участников от использования средств, которые могут усугубить спор.

Эффективность технологии посредничества в разрешении конфликтов в организации во многом обусловлена наличием выработанных и неуклонно соблюдаемых принципов. Чаще всего выделяют четыре базовых принципа медиации. Нарушение любого из них приводит к очень серьезным последствиям: от срыва переговоров до возникновения новых, гораздо более разрушительных конфликтов, в которые вовлекаются все новые участники. Во-первых, процедура предполагает соблюдение принципа добровольности, т. е. взаимного согласия сторон на ее проведение, которое значительно снижает сопротивление конструктивному диалогу, так как исключает принудительный характер взаимодействия. Это означает, что инициаторами проведения медиации могут быть только стороны (участники конфликта), а не суд. По российскому закону отказ от медиации не может повлечь негативных последствий для сторон. Во-вторых, процедура предполагает равноправие сторон в процессе урегулирования спора, т. е. отсутствие статусных, должностных, возрастных преимуществ, а также равные возможности сторон в оценке приемлемости предложений и условий их выполнения. В-третьих, процедура предполагает соблюдение принципа конфиденциальности (дает возможность сохранить информацию о персональных данных сотрудника — размере оплаты труда, премировании, результатах аттестации) и делает ее предпочтительнее публичности судебного разбирательства. Четвертый базовый принцип процедуры — принцип нейтральности медиатора — заключается в беспристрастном отношении к сторонам, объективной оценке проблемной ситуации, помощи в достижении конструктивных соглашений и поддержке корректных отношений между сторонами.

Главное отличие переговоров от процедуры медиации состоит в том, что они ведутся сторонами самостоятельно, т. е. отсутствует нейтральный участник, способный объективно оценить проблемную ситуацию. Традиционно участники трудовых взаимоотношений воспринимают переговоры как способ высказать взаимные претензии, рискуя перевести трудовой конфликт из правового поля в личную вражду с угрозами, насильственными действиями, судебными исками, теряя возможность конструктивного разрешения разногласия и сохранения взаимовыгодных отношений. Преимущество профессионала-медиатора в том, что он сохраняет беспристрастное, независимое отношение к каждому участнику переговоров. В любой сложной деятельности успех во многом определяется компетентностью того, кто ее выполняет. Соответственно в процессе медиации многое зависит от компетентности посредника. От того, произведет ли посредник впечатление компетентного, уверенного в своих действиях специалиста, зависит восприятие сторонами процедуры медиации как легитимной или нелигитимной, а также степень доверия сторон к медиатору и их вовлеченность в процесс переговоров.

Основными претендентами на выполнение функций медиатора являются представители двух профессий — юристы и психологи. Юристы проявляют амбиции к оперативному анализу и решению сложных проблем, поэтому склонны ограничивать автономию сторон по формированию решения конфликта и вмешиваться в переговоры с собственными предложениями. Но основной принцип медиации состоит в том, что любой самостоятельный консенсус ценится намного выше, чем совершенное решение, предложенное третьим лицом. Типичная особенность процесса медиации в нашей стране — повышенная эмоциональность конфликтующих сторон. Не случайно, видимо, в России большинство практикующих медиаторов имеют психологическое образование. Медиатор и судья из Нидерландов М. Пель (M. Pel) подчеркивает, что медиация в принципе подходит для разрешения конфликтов любых типов, но медиация может быть неприемлемой для некоторых участников конфликта [5, с. 124]. В Европе и США, наоборот, считается, что психологическое образование скорее мешает проведению медиации, поскольку психолог пытается углубиться в мотивы участников, что для медиации противопоказано. Тем не менее, если психолог владеет техникой медиации, умеет «не заражаться» чувствами, сохранять спокойствие и нейтральность по отношению к конфликтующим, то он сможет вполне эффективно работать как медиатор. Это отмечает специалист центра развития переговорного процесса и мирных стратегий в разрешении конфликтов СПбГУ профессор О. В. Аллахвердова [1, с. 17].

Среди медиаторов существуют критерии того, может ли спор быть разрешен путем медиации.

Эксперты выделяют несколько категорий конфликтов в организации, для которых медиация может оказаться оптимальным способом достигнуть согласие:

- ситуации, не урегулированные законодательно;
- ситуации, при которых работника и работодателя ожидает продолжение отношений в будущем;
- нелегальное или криминальное финансовое прошлое организации;
- желание сторон сохранить конфиденциальность;
- репутационные риски для организации и руководителя;
- сложные, непредсказуемые и прецедентные дела для других сотрудников организации.

Данный перечень не является исчерпывающим и для руководителя может служить примерным ориентиром того, в каких ситуациях обращение к медиатору будет целесообразным.

Таким образом, актуальность внедрения процедуры медиации для разрешения трудовых споров обусловлена ее доступностью и универсальным характером. Квалифицированный медиатор способен приводить спорящие стороны к взаимопониманию по самым различным вопросам как в сфере трудовых отношений, так и на уровне взаимоотношений между крупными организациями, холдингами, корпорациями. Принципиальная возможность медиации основана на признании факта позитивного влияния присутствия нейтральной независимой стороны на эффективность ведения переговоров между работником и работодателем, представителями, лицами, делегированными компаниями.

В заключение можно отметить, что фундаментальные изменения на рынке труда, переход к интеллектуальному труду и рост конкурентоспособности персонала будут инициировать конфликтные ситуации, для разрешения которых будут востребованы медиативные технологии. Этот способ урегулирования споров станет в ближайшее время приоритетным как для руководителей, так и для сотрудников организаций, поскольку законодательство и судебная практика не всегда поспевают за активно развивающимися технологиями и трудовыми отношениями. Компании, которые научатся применять превентивные меры и разрешать конфликты на внутриорганизационном уровне, окажутся более конкурентоспособными на рынке труда, а соответственно более прибыльными для инвесторов и более привлекательными для высококвалифицированных работников.

1. *Аллахвердова О. В. Карпенко А. Д.* Медиация — переговоры в ситуации конфликта. СПб., 2010. —178 с.
2. *Архипов В. В.* Медиация — предмет изучения теоретико-правовых дисциплин // Третейский суд. 2009. № 1 (61). С. 55–57.
3. *Максутов Р. Р.* Восстановительная медиация: идеи и технологии. М.: Институт права и публичной политики, 2009. 167 с.
4. *Николюкин С. В.* Правовые технологии посредничества (медиации) в России: научно-практическое пособие. М., 2013. 237 с.
5. *Пель М.* Приглашение к медиации: практическое руководство о том, как эффективно предложить разрешение конфликта посредством медиации. М.: Межрегиональный центр управленческого и политического консультирования, 2009. 400 с.

References

1. *Allakhverdova O. V.* Mediatsiya — peregovory v situatsii konflikta [Mediation — negotiating conflict situation]. St. Petersburg, 2010. 178 p. (In Russian).
2. *Arkhipov V. V.* Mediation — predmet izucheniya teoretiko-pravovykh distsiplin [Mediation — subject matter of theoretical and legal disciplines]. Treteyskiy sud — Court of Arbitration, 2009, no. 1 (61). pp. 55–57 (in Russian).
3. *Maksutov R. R.* Vosstanovitelnaya mediatsiya: idei i tekhnologii [Restorative mediation: ideas and technologies]. Moscow: Institute of Law and Public Policy Publ., 2009. 167 p. (In Russian).
4. *Nikolyukin S. V.* Pravovye tekhnologii posrednichestva (mediatsii) v Rossii: nauchno-prakticheskoye posobie [Legal technology of mediation in Russia: scientific and practical guide]. Moscow: Yustitsinform Publ., 2013. 237 p. (In Russian).
5. *Pel M.* Priglasheniye k mediatsii: prakticheskoye rukovodstvo o tom, kak effektivno predlozhit razresheniye konflikta posredstvom mediatsii [Invitation to mediation: a practical guide on how to effectively offer conflict resolution through mediation]. Moscow: Interregional Center of Management and Political Consulting Publ,, 2009. 400 p. (In Russian).

ПОНОМАРЕВА ИРИНА МИХАЙЛОВНА
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологического консультирования Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы, ipono@inbox.ru

IRINA PONOMAREVA
Cand.Sc. (Psychology), Assoc. Prof., Department of Psychological Counseling, St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work

УДК 159.9

СПЕЦИФИКА И ЭТАПЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ЛИЦ, ПЕРЕЖИВАЮЩИХ КРИЗИСНУЮ СИТУАЦИЮ РАЗВОДА

SPECIFICITY AND STAGES OF COUNSELING INDIVIDUALS IN CRISIS SITUATION OF DIVORCE

Аннотация. Развод анализируется автором как кризисная ситуация. Рассматриваются этапы работы психолога в ситуации развода и специфические задачи консультирования на каждом этапе.

Abstract. The article examines divorce as a crisis situation. Author describes stages of counseling in situations of divorce, as well as specific tasks at each stage. Recommendations on reducing the negative effect of divorce on a child are offered to parents. The common mistakes of parents in relationship with children after divorce are analyzed.

Ключевые слова: семья, кризис утраты, развод, этапы психологического консультирования, ресурсы личности.

Key words: family, crisis of loss, divorce, psychological counseling stages, personal resources.

Древнейший институт человеческого общества — семья представляет собой уникальное явление. Благодаря семье подрастающему поколению передаются основные знания, умения, навыки, установки и традиции, таким образом обеспечивается непрерывность развития человеческого общества. Семья как социальный институт не только обеспечивает стабильность общества, но и эволюционирует вместе с ним, адаптируется к происходящим переменам. В такой системе интенсивного, тесного взаимодействия не могут не возникать споры, конфликты и кризисы. И нередко происходит так, что в качестве разрешения серьезного семейного конфликта или кризиса выступает развод.

Кризисный характер данного события (даже если развод осуществляется с согласия обоих партнеров) обусловлен тем, что семья является целостной системой и, когда она прекращает свое существование, это переживается ее участниками как символическая смерть отношений. Поэтому в кризисной психологии развод рассматривается как одна из ситуаций кризиса утраты. Даже спустя длительный период времени после прекращения отношений могут сохраняться психологические последствия расставания.

Обычно развод не является одномоментным событием и имеет свою динамику проживания. Известный американский психолог А. Маслоу предложил модель распада супружеских отношений, включающую в себя семь стадий [5].

1. Эмоциональный развод обусловлен разрушением иллюзий супружеской жизни, чувством неудовлетворенности, отчуждением супругов, страхом и отчаянием, попытками контролировать партнера, спорами, стремлением избежать проблем.

2. Время размышлений и отчаяния перед разводом сопровождается болью, злостью и страхом, противоречивостью чувств и поступков, зачастую шоком, ощущением пустоты и хаоса. Предпринимаются попытки вернуть любовь, получить помощь от друзей, членов семьи.

3. Юридический развод — оформление разрыва отношений происходит на формальном уровне. Эта стадия связана не только с судопроизводством, но и с участием все большего числа лиц в семейных отношениях партнеров.

Отношения разводящихся супругов могут включать в себя конфликты, угрозы либо стремление к переговорам. Во время развода и периода правовых споров оставленный партнер может испытывать жалость к себе, беспомощность, чувство отчаяния и злости.

4. Экономический развод связан с прекращением совместного ведения хозяйства и разделением семейного бюджета (если до этого он был общим).

5. Установление баланса между родительскими обязанностями и правом на опеку связано с переговорами родителей по вопросу дальнейших взаимоотношений с детьми и распределения зон ответственности. Приоритетные задачи данного этапа — создание новых отношений между родителем и ребенком, а также обретение чувства собственного достоинства и независимости.

6. Время самоисследования и возврат к равновесию после развода. Основная проблема этого периода — одиночество и наличие амбивалентных чувств. Это чувства беспомощности и оптимизма, сожаления, печали и радости, освобождения и одиночества и т д. Начинается поиск новых друзей, сфер активности, вырабатывается новый стиль жизни, определяются обязанности для всех членов семьи.

7. Психологический развод. На эмоциональном уровне — это принятие факта распада отношений, стабилизация эмоционального состояния, проработка негативных чувств, связанных с разводом. На интеллектуальном уровне — готовность к действиям, уверенность в своих силах, ощущение собственной ценности, появление чувства независимости и автономии, поиск новых объектов для любви и готовность к построению новых отношений.

Специалисты отмечают, что распад семьи воспринимается личностью, особенно в первый момент, как доказательство ее неполноценности, что приводит к острому переживанию ею собственной несостоятельности, неуверенности в себе, депрессии, самообвинению [1; 2; 3]. Формирование нового образа семьи у детей (в условиях раздельного проживания родителей) ставит перед ребенком задачу адаптации к новым правилам общения и сотрудничества с каждым из родителей.

Многие специалисты отмечают такое серьезное следствие развода, как переживание бывшими супругами чувства личностного краха. В большинстве случаев развод происходит по инициативе одной из сторон. Отвергнутый партнер особенно тяжело переживает решение о разводе. Инициатор развода, тоже переживающий гамму негативных чувств, связанных с распадом семейной системы, тем не менее сохраняет контроль над ситуацией, в то время как для отвергнутого партнера характерными переживаниями являются чувства бессилия, безысходности, неполноценности.

Опыт показывает, что независимо от половой принадлежности и от того, кто является инициатором распада семейных отношений, бывшие супруги еще долго переживают по поводу развода. В большинстве случаев кризисное состояние после развода длится примерно полгода-год. При этом, как отмечают исследователи, у мужчин нередко кризис наблюдается и через полтора года. Таким образом, представителей сильного пола прошлое может «не отпускать» гораздо дольше [2; 4].

Развод супругов сопровождается переживанием утраты семьи, изменением привычного уклада, установок и норм, связанных со своим социальным статусом, образом жизни до развода. Для переживания утраты в связи с разводом, расставанием партнеров свойственны те же стадии, что и для переживания утраты в связи со смертью близкого человека. При этом есть характерные особенности данного процесса, выражающиеся в специфике переживаний, чувств и действий на каждой стадии.

О. В. Галустова (2007), по аналогии со стадиями умирания, выделенными Э. Кюблер-Росс (E. Kubler-Ross, 2001), перечисляет следующие специфические особенности прохождения стадий переживания утраты при разводе:

• отрицание, характеризующееся обесцениванием важности произошедшего события по механизму рационализации;

• агрессия, направленная на бывшего супруга, партнера, являющаяся своеобразной защитой от душевной боли, возникшей в результате произошедшего события;

• поиск сторонников, которыми часто стараются сделать детей, переговоры, которые направлены на восстановление брака, отношений через различные манипуляции: детьми, сексом, беременностью, чувством вины, чувством ответственности и долга;

• депрессия, наступающая в том случае, если предыдущие стадии не принесли желаемых результатов по восстановлению отношений. На этой стадии происходит осознание случившегося и переживание различных чувств и состояний, среди которых могут быть: ощущение пустоты жизни, собственной неполноценности и ненужности, снижение уровня самооценки, уход в себя, снижение доверия к людям, трудности в построении новых отношений;

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

Важно отметить также, что в развод невольно оказываются вовлеченными не только супруги, но и их дети, которые от расставания родителей страдают больше всего. Ситуация развода в семье, согласно данным американских исследователей, наносит большой вред психическому здоровью ребенка, для которого нет и не может быть развода ни с отцом, ни с матерью. Родители не могут стать для него чужими, если сами не захотят этого. К сожалению, принимая решение о разводе, родители часто думают о судьбе ребенка в последнюю очередь.

Чешский ученый С. Кратохвил (C. Kratochvil, 1991) обнаружил интересный факт, свидетельствующий о неосознанности многими супругами своей родительской позиции и связанной с нею ответственности за судьбу ребенка. Так, например, абсолютное большинство молодых родителей убеждены, что дети-дошкольники еще слишком малы, чтобы развод их затронул. Видимо, по этой причине многие разводящиеся супруги ничего не говорят детям о предстоящем разводе. В этой ситуации

ребенок вынужден сам объяснять происходящее. Известно, что некоторые дети-дошкольники обвиняют в разводе родителей себя. И разубедить их с помощью логических доводов не удается [3].

Развод родителей может повлечь за собой серьезные деформации в личности ребенка, которые станут явными спустя годы, когда что-либо изменить уже нельзя. Но самые серьезные последствия развода родителей для ребенка — его воспитание в неполной семье. При всех усилиях матери такая семья не может обеспечить полноценных условий социализации ребенка: процесс вхождения его в социальную среду, приспособление к ней, освоение социальных ролей и функций. Уход из семьи отца как личности, представляющей для сына модель идентификации мужской роли, а для дочери — модель комплементарности (взаимного соответствия на основе взаимодополнения), может неблагоприятно сказаться на детях в подростковом возрасте, в частности, это выражается в некоторых адаптационных затруднениях. А позднее — в проблемах в собственном браке, а также в психологическом и сексуальном развитии.

Реакция детей на развод во многом определяется их возрастом. По мнению исследователей, наиболее травматичным развод родителей является для детей дошкольного и подросткового возраста. В возрасте 3,5–6 лет ребенок не способен адекватно понять происходящие перемены в семье и нередко обвиняет во всем себя. В подростковом возрасте развод родителей может негативно сказаться на решении возрастных задач и затруднить процессы поиска эго-идентичности и сепарации. Именно в этот период ребенку важна поддержка обоих родителей и прежде всего отца, играющего важную роль в социальной адаптации подростка.

Травматичность развода родителей возрастает еще и в связи с тем, что разрушение семьи не является следствием выбора самого ребенка. Он вынужден просто смириться с родительским решением. Распад семьи может представлять для него крушение его мира и вызывать различные протестные и депрессивные реакции.

Консультирование взрослых в ситуации развода. Одним из видов психологической помощи, оказываемой разводящимся людям, является психологическое консультирование. Его важность определяется тем, что любой развод, даже по обоюдному согласию супругов, представляет собой серьезную травму, которая усугубляется необходимостью полной реорганизации жизни. До развода большинство людей не понимают, с чем они могут реально столкнуться. С этой точки зрения, многим в подобной ситуации бывает полезно побеседовать со специалистом о том, что и как следует предпринимать, убедиться, что возможны конструктивные шаги по разрешению данной кризисной ситуации и что есть силы, чтобы начать действовать в этом направлении.

Одним из отличий консультирования в ситуации развода от других видов психологической коррекции является более ярко выраженная информирующая позиция консультанта. Важно также, чтобы психолог, беседующий с таким клиентом, был осведомлен в различных юридических аспектах проблемы развода, среди которых особенно значимы вопросы, связанные с детьми.

Анализ рекомендаций специалистов и собственный опыт консультирования клиентов, переживающих развод, позволяют выделить ***три этапа психологического консультирования:***

- этап работы с клиентами в остром кризисном состоянии;
- этап психологической коррекции;
- этап реабилитации.

Этап консультирования клиентов в остром кризисном состоянии. Развод является по своей сути кризисной ситуацией утраты для супругов, поскольку он сопровождается утратой прежней семейной системы. Как уже отмечалось выше, развод ведет к символической смерти отношений, меняет привычный уклад, установки и нормы, связанные со своим социальным статусом, образом жизни до развода. Распад семьи воспринимается личностью, особенно в первый момент, как доказательство ее неполноценности, что приводит к острому переживанию собственной несостоятельности, неуверенности в себе, депрессии, самообвинения. При разводе супруги утрачивают не только семейные отношения, но и друг друга: и муж, и жена становятся «бывшими». Поэтому алгоритм шагов на этапе консультирования клиентов в остром кризисном состоянии во многом совпадает с шагами психологической помощи клиентам, потерявшим близкого человека.

Основные цели данного этапа консультирования: нормализация эмоционального состояния клиента и его адаптация к жизни в новом статусе (разведенного супруга).

Шаги этапа консультирования клиентов в остром кризисном состоянии:

• *Знакомство, установление эмпатического контакта.* На этом шаге консультант знакомится с клиентом, выражает сочувствие в связи со сложившейся ситуацией и кратко рассказывает о той помощи, которую может оказать.

• *Прояснение запроса, цели клиента.* Как и при любом виде консультирования, после установления контакта с клиентом, мы проясняем его запрос, цель обращения за консультацией. Как правило, в ситуации развода человек хочет облегчить свое состояние, понять, как ему теперь быть.

• *«Отреагирование» негативных переживаний клиента.* Это обычно самый длительный шаг, требующий ряда консультативных сессий. Как и при работе с любой психической травмой, на первых этапах консультирования клиентов, переживающих утрату семьи, консультант помогает человеку ощутить, осознать и выразить свои чувства. В первую очередь это чувство вины, беспомощности, душевной боли, стыда, страха, раздражения и др. С терапевтической точки зрения их важно осознать и выразить. Осознать свои негативные переживания клиенту помогают такие вопросы консультанта, как: «Что волнует вас больше всего?», «Что вызывает наибольшие опасения?». И мужчин, и женщин, переживающих ситуацию развода, часто беспокоит страх одиночества, им кажется, что уже

никогда они не смогут быть счастливы в личной жизни. «Отреагирование» негативных переживаний позволяет постепенно нормализовать эмоциональное состояние клиента, восстановить его сон и аппетит.

• *Формирование доступа клиента к своим ресурсам.* Для человека в кризисном состоянии характерно так называемое туннельное сознание, когда он сфокусирован на негативных переживаниях: душевной боли, чувствах беспомощности, вины и стыда, обычно возникающих при травматическом стрессе. В таком состоянии человек, как правило, не замечает тех возможностей, которые имеет. Поэтому важной задачей консультанта является формирование доступа клиента к своим ресурсам. Понятие «ресурс» (фр. *resource* — вспомогательное средство) в применении к человеку означает ценности, возможности, которыми обладает личность. В литературе рассматривают различные виды ресурсов личности. Например, **внешние** и **внутренние** ресурсы.

Внешние ресурсы — это возможности и ценности, относящиеся не к самому человеку, а к окружающим его лицам и среде. В первую очередь это социальное окружение — родные, близкие, друзья. Ресурсом для личности являются его основные и вспомогательные виды деятельности: учеба, работа, хобби и пр.

Как показывает опыт, чрезвычайно ресурсными в кризисном состоянии становятся взаимодействия с природой (натуртерапия) или такой ее частью, как домашние животные (анималотерапия), взаимодействия с произведениями искусства и иными продуктами культуры человеческого общества (музыкотерапия, библиотерапия, кинотерапия и др.).

Внутренние ресурсы — это возможности и ценности самого человека. Это его здоровье, способности, характер, воля, переживания, знания, умения и все иные ценности, которыми обладает личность. Как уже отмечалось, для кризисного состояния характерны переживание чувства беспомощности, потеря дееспособности. Поэтому так важно вернуть личности ее внутренние силы. Для достижения этой цели рекомендуется очень тактично, аккуратно расспрашивать человека о тех сторонах его личности, которые представляют для него ценность. Таким образом, человек, называя и анализируя свои значимые качества, как будто вновь обретает их.

Различают также виды ресурсов личности с точки зрения временных характеристик. Это ресурсы **прошлого, настоящего и будущего.**

Ресурсы прошлого — это позитивный опыт преодоления различных трудных для человека ситуаций в процессе его жизни. Когда в кризисном состоянии человек чувствует беспомощность, потерю контроля над происходящим, эффективной стратегией консультирования является предоставление клиенту возможности вспомнить периоды своей жизни, когда он успешно справлялся с возникающими трудностями. Например, помогает такой вопрос консультанта: «Можете ли вы вспомнить какую-либо трудную ситуацию в прошлом, с которой вы справились?». Воспоминания о таких ситуациях помогают человеку проанализировать, как и за счет чего он справлялся с возникшими трудностями и, главное, вспомнить свои чувства, когда это получалось. Благодаря воспоминаниям клиент «попадает» в состояние спокойствия, ощущает силы, испытывает удовлетворенность настоящим, что помогает ему психологически переключиться с подавленности и безысходности на позитивное настроение. Это демонстрирует человеку его возможности и напоминает, что у него есть опыт справляться с жизненными трудностями.

Ресурсы настоящего — возможности и ценности, которыми обладает личность в настоящее время. Это те же внешние и внутренние ресурсы, имеющиеся в настоящий момент. Поскольку человек в кризисном состоянии, как правило, не видит и не рассматривает эти возможности, консультант тактично и аккуратно расспрашивает клиента о наиболее значимых в его жизни людях, друзьях, близких, на которых он может положиться и от которых может получить поддержку, а также о сторонах его личности, представляющих для него ценность. Таким образом, человек, называя своих друзей и близких, анализируя свои значимые качества, как будто вновь обретает их.

Ресурсы будущего — это возможности и ценности замыслов, целей, планов, которые человек хотел бы реализовать в будущем.

Опора на ресурсы — важный принцип кризисной интервенции. Он широко используется в современной кризисной психологической помощи. В то же время консультанту важно отдавать себе отчет в том, что на различных этапах кризисной работы целесообразно опираться на специфические ресурсы [7; 8; 9].

Так, на первом этапе кризисной помощи, когда клиент находится в остром кризисном состоянии, целесообразно опираться скорее на внешние по отношению к клиенту ресурсы. Такими ресурсами могут быть родные и близкие люди, отчасти сам консультант, оказывающий клиенту поддержку, выражающий уважение к нему, принимающий человека. Ценными внешними ресурсами могут выступать природа и искусство — музыка, литература, живопись, кино, об этом уже упоминалось выше.

Если говорить о ресурсах, учитывая временной аспект, то на первом этапе кризисной помощи целесообразно опираться на ресурсы настоящего и иногда ресурсы прошлого, поскольку травматический стресс словно блокирует будущее личности, постоянно возвращая ее к воспоминаниям прошлого. Поэтому в начале кризисного консультирования и кризисной терапии неэффективно обращаться к ресурсам будущего.

• *Завершение консультирования.* Обычно этап психологического консультирования клиентов в остром кризисном состоянии длится в течение одного-двух месяцев. За это время острое кризисное состояние проходит: нормализуется эмоциональное состояние человека, он постепенно адаптируется к возникшей кризисной ситуации. Тогда консультирование или завершается, или переходит на следующий этап — этап коррекции. В любом случае по окончанию работы важно проанализировать

весь проделанный клиентом путь и написать резюме. Такой анализ проводится совместно с клиентом. Резюме в виде суммирования всего важного и актуального в процессе консультирования делает, как правило, сначала клиент, а затем консультант. Таким образом, клиент получает возможность еще раз увидеть и осознать весь проделанный им путь: от беспомощности и отчаяния до состояния относительного принятия произошедшего и адаптации к жизни в новом статусе (разведенного супруга).

Этап психологической коррекции. Работа консультанта на этом этапе может быть как продолжением консультирования клиента в остром кризисном состоянии, так и началом консультирования человека, впервые пришедшего за психологической помощью через определенное время после развода (спустя месяцы, год или более после кризисного события).

Основные цели данного этапа консультирования: коррекция самооценки и восстановление целостности личности.

Шаги этапа психологической коррекции:

• *Знакомство, установление эмпатического контакта.* На этом шаге консультант знакомится с клиентом и кратко рассказывает о той помощи, которую может оказать.

• *Прояснение запроса, цели клиента.* Как и на предыдущем этапе, после установления контакта мы проясняем запрос, цель обращения за консультацией. На этом этапе человек зачастую обращается за психологической помощью, чтобы «стать самим собой», вернуть себе самоуважение, уверенность в себе.

• *«Отреагирование» негативных переживаний клиента.* Как и при работе с любой психической травмой, на первых этапах консультирования клиентов, переживающих утрату семьи, консультант помогает человеку ощутить, осознать и выразить свои актуальные негативные переживания. Осознать свои негативные переживания клиенту помогают такие вопросы консультанта, как: «Что волнует вас больше всего?», «Что вызывает наибольшие опасения?». И мужчин, и женщин, переживающих ситуацию развода, часто беспокоят неуверенность в себе, страх одиночества, им кажется, что уже никогда они не смогут быть счастливы в личной жизни.

• *Формирование доступа клиента к своим ресурсам.* На втором этапе кризисной работы — этапе коррекции, когда эмоциональное состояние человека несколько нормализуется, целями кризисной работы являются дальнейшая нормализация эмоционального состояния человека, опора на его ресурсы и восстановление социальных связей и отношений личности. В связи с этим консультанту целесообразно продолжать содействовать опоре клиента на внешние ресурсы и постепенно формировать доступ клиента к своим внутренним ресурсам. Если говорить о временном аспекте ресурсов, то и на втором этапе кризисной помощи лучше опираться на ресурсы настоящего и иногда ресурсы прошлого.

• *Коррекция самооценки клиента.* Поскольку ситуация развода, как правило, сопровождается личностным кризисом, важной задачей психологического консультирования является осознание клиентом особенностей своей личности — образа «я», а также отношения к самому себе — самооценки. После развода многие переживают чувство личностного краха. Поэтому начинают сомневаться в себе, чувствуют себя неуверенно, ощущают себя недостаточно привлекательными и интересными для окружающих. Таким образом, необходим анализ отношения клиента к себе и того, насколько он считает себя реализованным в основных сферах жизни: сфере тела (здоровье, сексуальность, спорт и пр.), деятельности (учеба и работа), контактах (семейное, дружеское, деловое общение) и духовной жизни (нравственные и иные ценности, вера, интересы и др.) [6]. Если обнаруживается явная неудовлетворенность клиента собой и своей реализацией в жизни, то совместно с клиентом создается программа приоритетных целей саморазвития. Реализация данной программы позволяет человеку собраться, поверить в себя, стать более спокойным, целостным, независимым.

• *Завершение консультирования.* Когда задача коррекции самооценки клиента оказывается решенной, второй этап консультирования подходит к концу. По окончанию работы совместно с клиентом проводится анализ процесса и результатов консультирования.

Этап реабилитации. Работа консультанта на третьем этапе может быть как продолжением консультирования клиента на первых двух этапах, так и началом консультирования человека, впервые пришедшего за психологической помощью через какое-то время после развода (спустя месяцы, год или более после кризисного события).

Основные цели данного этапа консультирования: восстановление дееспособности личности и ее готовности вступать в близкие отношения.

Шаги этапа реабилитации:

• *Знакомство, установление эмпатического контакта.* На этом шаге консультант знакомится с клиентом и кратко рассказывает о той помощи, которую может оказать.

• *Прояснение запроса, цели клиента.* После установления контакта консультант проясняет запрос клиента, цель обращения за консультацией. Как правило, после развода человек испытывает разочарование в браке, сомневается в возможности гармоничных отношений в семье. В то же время чувствует одиночество. Поэтому хочет как-то разрешить это противоречие. Частым запросом является освобождение от эмоциональной зависимости от бывшего супруга или супруги.

• *Формирование доступа клиента к своим ресурсам.* Как уже отмечалось выше, на третьей, завершающей стадии кризисной работы — этапе реабилитации, одной из основных целей психологического консультирования является восстановление дееспособности личности. Поэтому перед консультантом стоит задача открыть клиенту доступ к его внутренним ресурсам для приобретения опыта эффективной жизнедеятельности с опорой на свои внутренние ценности.

Если говорить о ресурсах во временном аспекте, то на третьем этапе кризисной помощи

появляется возможность опоры не только на ресурсы настоящего, как это было на предыдущих этапах кризисной помощи, но и на ресурсы будущего. На данном этапе в результате переработки травматического опыта у клиента появляется жизненная перспектива, что делает целесообразной постановку ближайших целей.

• *Работа с внутриличностным конфликтом: «хочу любить — боюсь любить».* Кризисная ситуация развода нарушает доверие человека как к себе, так и к окружающим людям. Память о пережитых страданиях, душевной боли вызывает чувство страха, желание избегать впредь близких отношений. Чтобы восстановить доверие к людям и в том числе к лицам противоположного пола, важно «отреагировать» актуальные негативные переживания, связанные с травматической ситуацией. Следующей задачей является переработка негативных установок по отношению к браку. Клиенту оказывается помощь в осознании того, что конкретную неудачу в семейных отношениях с конкретным партнером он распространил на все возможные будущие отношения. На этом шаге идет работа по изменению атрибуции смысла кризисной ситуации. Как уже говорилось выше, попав в кризисную ситуацию, человек обычно задает вопросы, связанные с иллюзией справедливости устройства мира: «Почему это случилось со мной?» и «За что это мне?». Эти вопросы заводят человека в тупик, ответов на них нет. Но на третьем этапе консультирования клиент уже готов к изменению атрибуции смысла кризисной ситуации. Этот смысл можно осознать, если переформулировать вопрос «За что?» на вопросы «Зачем?», «Для чего?». Консультант спрашивает клиента: «Как вы думаете, для чего вам пришлось пережить подобный опыт? Чему вас научила данная ситуация?».

• *Завершение консультирования.* По окончанию работы совместно с клиентом проводится анализ процесса и результатов консультирования.

Консультирование детей и их родителей в кризисной ситуации развода. Анализ литературы, а также собственный опыт психологического консультирования детей и их родителей в кризисной ситуации развода позволяет дать следующие рекомендации родителям с целью минимизации негативных последствий развода для детей.

Рекомендации родителям: как снизить негативные последствия развода для вашего ребенка:

1. Ребенку нужно честно сказать, что родители разводятся. Оптимально, если о разводе ребенку сообщают оба родителя. Это возможно, если супруги могут уважительно общаться друг с другом и со своим ребенком. Если отношения между супругами накалены, лучше сообщать о предстоящем разводе одному из родителей. Обман вроде объяснения «Папа уехал на Северный полюс» и других фантазий постепенно откроется, и это подорвет доверие ребенка к своим близким.

2. Важно, чтобы ребенку ясно и понятно, соответственно его возрасту и интеллекту, объяснили, что такое развод родителей. Поскольку для ребенка любого возраста развод родителей является трагедией и крушением мира, ему нужно рассказать, как теперь будет выглядеть этот мир. Объясняя все это ребенку на понятном для него языке, мы тем самым помогаем восстановлению его мира. Родители должны сказать ребенку, с кем из них он будет жить, с кем из родных (отец, мать, бабушки, дедушки и др.) и как он сможет общаться. Оптимальный вариант — ясные и понятные ребенку ответы на появляющиеся у него вопросы. Причем, если родитель, а еще лучше — оба родителя спокойно объясняют все это ребенку, у него появляется ощущение, что развод — это не смертельно и он сможет сохранить любовь своих родителей. Начиная с подросткового возраста ребенок может быть поставлен перед выбором: с кем из родителей он хочет жить. В этом случае рекомендуется психологическое консультирование, чтобы снизить эмоциональное напряжение, чувство вины у ребенка, проработать с ним этот конфликт и помочь принять взвешенное решение.

3. Как показывают исследования и практика консультирования, дети, особенно дошкольного возраста, берут на себя вину за развод родителей. Им кажется, что родители разводятся из-за того, что они плохо себя вели или сделали что-то не так. Ребенку нужно ясно и доходчиво объяснить, что развод — решение самих родителей и ребенок ни в чем не виноват.

4. Ребенку, особенно дошкольного возраста, надо многократно повторять, что родители разводятся друг с другом, а не с ним. Для него и папа, и мама остаются родителями навсегда. И они всегда будут его любить. Встречаются случаи, когда один из родителей после развода оставляет семью и не хочет общаться со своим ребенком. Что же сказать ему? Понятно, что только правду, но словами, которые не ранят его. Это может такое объяснение: «Папа сейчас не общается с тобой, но в глубине души он по-своему любит тебя».

5. Сам разговор о разводе желательно проводить с ребенком в свободный от детского сада и школы день, лучше в пятницу или субботу, чтобы ребенок пришел в себя от потрясения и смог более спокойно вести себя со сверстниками и учителями. Социальный статус при разводе меняется не только у родителей, но и у ребенка. И ребенок это чувствует и беспокоится, что же будет, когда «все узнают». Родители отвечают и на этот вопрос. Ребенку важно дать понять, что это печально, но ничего стыдного здесь нет. Лучше, если этот разговор проходит утром или днем, чтобы до ночного времени ребенок смог как-то свыкнуться с этим и затем выразить и переработать свои чувства в сновидениях, недаром существует русская пословица: «Утро вечера мудренее».

Опыт семейного консультирования показывает, что родители, находящиеся в состоянии стресса, депрессии, отчаяния, раздражения, часто неосознанно допускают серьезные ошибки при взаимодействии со своими детьми. Анализ литературы и собственный опыт семейного консультирования позволяет выделить следующие распространенные ошибки родителей.

Распространенные ошибки родителей во взаимоотношениях с детьми после развода:

1. Желание переложить вину на партнера и привлечь ребенка на свою сторону. Напряжение и душевная боль родителей вызывает у них желание наказать своего супруга, обвинив его в разводе,

и получить поддержку у ребенка. Родители не осознают, что, таким образом частично снимая напряжение с себя, они перекладывает его на своего ребенка, усугубляя его душевный дискомфорт.

2. Критика и оскорбления партнера в разговоре с ребенком. Например, отец говорит ребенку про его мать: «Она психопатка и истеричка! Не слушай ее!» С точки зрения психологических механизмов развития личности ребенок идентифицирует себя с обоими родителями, т. е. он считает себя частью и отца, и матери. Поэтому когда один из родителей оскорбляет другого — он тем самым «попадает» в своего ребенка и больно ранит его. Так родители еще больше усугубляют негативное влияние развода на психическое здоровье ребенка.

3. Желание родителей разделить свои негативные переживания с ребенком. Например, желая разделить свою горечь и отчаяние, мать может сказать ребенку: «Он нас бросил! Мы ему больше не нужны!» Таким образом мать объединяет себя с ребенком, и ей становится легче: муж не только ее бросил, он бросил всех, даже свое дитя. Но для восстановления внутреннего мира ребенка ему как раз важно слышать противоположное, что родители разводятся друг с другом, а не с ним. Ребенок может понять слова близкого человека буквально. Осознание, что родитель его бросил за ненадобностью, чрезвычайно травмирует незрелую психику ребенка и, как правило, сказывается в дальнейшем на его семейной жизни. У него, например, может возникнуть недоверие к противоположному полу и к семейной жизни вообще.

4. Срыв своего эмоционального напряжения на ребенке. Часто родитель, который живет вместе с ребенком, пребывает в состоянии стресса из-за развода и многочисленных обязанностей, выполнять их теперь приходится ему одного. Желая снять это напряжение, родители «вентилируют» его в процессе воспитания ребенка, придираясь к нему, оскорбляя и унижая его достоинство. Поэтому родителю, находящемуся в состоянии стресса, важно получить поддержку и помощь близких, друзей, родных. Возможно обращение за консультацией к психологу или психотерапевту.

5. Обвинение ребенка в похожести на своего бывшего супруга, тещи, свекрови или других «бывших» родственников. Например, мать, когда сердится за что-то на ребенка, говорит ему: «Ты вылитый отец, такой же эгоист!» или «Ты вылитая бабушка…». Ребенок чувствует себя частью своих родных, поэтому испытывает душевную боль за близкого человека.

6. Препятствие родителя, живущего с ребенком, его встречам с бывшим супругом или супругой. Часто такое желание родитель, например мать, объясняет «плохим» влиянием отца на ребенка. Говорит, что после этих встреч ребенок становится более нервным, расстроенным. Понятно, что родителю, имеющему психические отклонения, находящемуся в состоянии алкогольного опьянения или применяющему насилие по отношению к ребенку, не стоит на данном этапе общаться с ребенком. Если же это адекватный, психически здоровый человек, то ребенок нуждается в общении с ним. Для полноценного развития детей, для их душевного комфорта необходимы регулярные встречи с обоими родителями.

7. Расспросы ребенка о новой семье бывшего супруга или супруги, после того как он побывал у них в гостях. Ребенку дороги оба родителя, его смущают такие расспросы, поскольку он, отвечая на них, чувствует себя предателем одного из родителей.

8. Желание родителя играть одновременно обе роли «отца» и «матери» может негативно сказаться на отношениях в семье и самочувствии ребенка. Мать обычно поддерживает ребенка, защищает его, заботится о нем. Отец, как правило, больше оценивает и направляет ребенка на достижения, на личностное и физическое развитие. Когда один из родителей пытается играть обе роли, ребенок может почувствовать, что у него нет ни одного из родителей. Поэтому ребенку необходимо встречаться и общаться с обоими родителями, ему нужны мать и отец.

9. Заключение «брака» с ребенком, или психологический инцест. Это явление не имеет отношения к сексуальной сфере. Психологический инцест проявляется в том, что родители используют любовь к детям как замену любви к мужу или жене. Так родитель, переживший развод, не готовый выстраивать новые партнерские отношения из-за существующей травмы, компенсирует эти отношения всепоглощающей любовью и эмоциональной привязанностью к ребенку. Переживая душевную боль, разочарование, страх, отчаяние, будучи не в состоянии нести всю тяжесть этих переживаний в одиночку, родитель призывает в союзники ребенка. Родитель ищет в нем поддержку и помощь для себя, делясь с ним своими чувствами, обсуждая ситуацию, семейные дела. Внешне все выглядит естественно: страдающий родитель и ребенок становятся еще более близкими людьми, их эмоциональная связь укрепляется. Мало кто задумывается, что такая связь вызывает смешение семейных ролей, нарушает систему жизненных ценностей ребенка, тормозит развитие его личности. Понятие психологического инцеста означает, что ребенок меняет свою естественную детскую роль в семье на роль взрослого. Психологически он становится мужем или женой своего реального родителя, а порой и родителем своего реального родителя. У такого ребенка часто отсутствуют друзья, он все время проводит с матерью или отцом. Родитель при этом говорит: «Нам никто не нужен, мы лучше всех понимаем и любим друг друга!» Ребенок и его мать или ребенок и его отец образуют замкнутую самодостаточную систему. Как уже говорилось, психологический инцест не связан с сексуальными отношениями, но часто такие родители спят в одной постели с выросшим ребенком, что символично отражает их роли «мужа» и «жены». По механизму социального научения модель «психологического инцеста» выросшие дети могут переносить в свою взрослую жизнь.

Консультирование детей, переживших ситуацию развода родителей. Как правило, наиболее болезненным является распад семейной системы

для детей, поскольку для них развод родителей — трагическое происшествие, сродни потере близкого человека. Если бывшие супруги испытывают друг к другу амбивалентные чувства, то ребенок любит и отца, и мать, и их разрыв воспринимает как крушение своего мира. Исследователи отмечают различные негативные последствие развода для психического здоровья ребенка, для которого нет и не может быть развода ни с отцом, ни с матерью. Процесс психологического консультирования ребенка, пережившего развод родителей, во многом совпадает с консультированием ребенка, потерявшего близкого человека [1; 3; 4].

В процессе консультирования детей в связи с кризисной ситуацией развода родителей могут применяться самые разные методы и техники, адекватные возрасту и уровню психического развития маленького клиента. В распоряжении психолога имеются методы арт-терапии, сказкотерапии, игровой терапии, символдрамы и др. Детское горе достаточно часто бывает неочевидным, протекает скрыто, а ребенок оказывается не в состоянии внятно сообщить взрослым, что он тоже очень страдает, только по-своему. Тогда способы косвенного выражения и проработки горя становятся наиболее эффективным, а иногда и единственно приемлемым вариантом психологической помощи горюющему ребенку.

Подведем итоги вышесказанному. Итак, следует говорить о необходимости интегративного подхода к психологической помощи взрослым и детям в ситуации развода и использования самых различных форм и методов психологического консультирования лиц, переживших кризисную ситуацию. Правильный выбор этих форм и методов в соответствии с контекстом кризисной ситуации и состоянием конкретного клиента — задача, которую предстоит решить психологу-консультанту.

1. *Видра Д.* Помощь разведенным родителям и их детям. М.: Изд-во института психотерапии, 2000. 400 с.
2. *Галустова О. В.* Психологическое консультирование: конспект лекций. М.: А — Приор, 2007. 240 с.
3. *Кратохвил С.* Психотерапия семейно-сексуальных дисгармоний [пер. с чеш.]. М.: Медицина, 1991. 101 с.
4. *Малкина-Пых И. Г.* Психологическая помощь в кризисных ситуациях. М.: Эксмо, 2010. 928 с.
5. *Маслоу А.* Стадии развода [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://gimenespsihologija.files.wordpress.com/2010/11/d180d0. Дата обращения 12.04.13.
6. *Пезешкиан Н.* Позитивная семейная психотерапия: семья как терапевт. М., 1993. 336 с.
7. *Пономарева И. М.* Различные аспекты проявления психической травмы // Ученые записки СПбГИПСР. 2011. Вып. 1, т. 15. С. 65 — 69.
8. *Руперт Ф.* Травма, связь и семейные расстановки. М.: Институт консультирования и системных решений, 2010. 272 с.
9. *Шех О. И., Сергеев С. С.* Теория и практика психологической помощи при травматическом стрессе? Метод. рекомендации. СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет путей сообщения, 2007. 68 с.

References

1. *Vidra D.* Pomoshch razvedennym roditelyam i ikh detyam [Assistance to divorced parents and their children]. Moscow: Institute of Psychotherapy Publ., 2000. 400 p. (In Russian).
2. *Galustova O. V.* Psikhologicheskoye konsultirovaniye: konspekt lektsiy [Psychological counseling: lecture notes]. Moscow: A-Prior Publ., 2007. 240 p. (In Russian).
3. *Kratokhvil S. P.* Psikhoterapiya semeyno-seksualnykh disgarmoniy [Pychotherapy for family-sexual disharmony]. Moscow: Meditsina Publ., 1991. 101 p. (In Russian).
4. *Malkina-Pykh I. G.* Psikhologicheskaya pomoshch v krizisnykh situatsiyakh [Psychological assistance in crisis situations]. Moscow: Eksmo Publ., 2010. 928 p. (In Russian).
5. *Maslow A. H.* Stadii razvoda [Stages of divorce] (in Russian). Available at: http://gimenespsihologija.files.wordpress.com/2010/11/d180d0 (accessed 12.04.13).
6. *Pezeshkian N.* Pozitivnaya semeynaya psikhoterapiya: semya kak terapevt [Positive family therapy: family as a therapist]. Moscow: Smysl Publ., 1993. 336 p. (In Russian).
7. *Ponomareva I. M.* Razlichnye aspekty proyavleniya psikhicheskoy travmy [Various aspects of manifestation of psychic trauma]. Uchenye zapiski Sankt-Petersburgskogo gosudarstvennogo instituta psikhologii i sotsialnoy raboty — The Scientific Notes Journal of St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work, 2011, no. 15 (1). pp. 65–69 (in Russian).
8. *Ruppert F.* Travma, svyaz i semeynye rasstanovki [Trauma, bonding and family settings]. Moscow: Institute of Counseling and Systemic Solutions Publ., 2010. 272 p. (In Russian).
9. *Shekh O. I., Sergeyev S. S.* Teoriya i praktika psikhologicheskoy pomoshchi pri travmaticheskom stresse. Metodicheskiye rekomendatsii [Theory and practice of psychological assistance in traumatic stress. Guidelines]. St. Petersburg: St. Petersburg State Transport University Publ., 2007. 68 p. (In Russian).

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

ИВАНЕНКОВ СЕРГЕЙ ПЕТРОВИЧ
доктор философских наук, профессор кафедры теории и технологии социальной работы Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы, credonew@yandex.ru

SERGEY IVANENKOV
D. Sc. (Philosophy), Prof., Department of Theory and Technology of Social Work, St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work

КУСЖАНОВА АЖАР ЖАЛЕЛЕВНА
доктор философских наук, профессор Северо-Западного института управления (филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации), pola2@mail.ru

AZHAR KUSZHANOVA
D.Sc. (Philosophy), Prof., North-West Institute of Management (branch of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration)

УДК 316.64

ЦЕННОСТНЫЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ ОРИЕНТИРЫ МОЛОДЕЖИ ОРЕНБУРГСКОЙ ОБЛАСТИ

VALUES AND SOCIAL ORIENTATIONS OF THE YOUTH OF ORENBURG REGION

Аннотация. В статье приведены некоторые результаты областного исследования современных проблем молодежи Оренбургской области. В частности, выявлены существенные различия в ценностях и ориентирах, которые у разных групп молодежи в современном обществе значительно поляризованы, что свидетельствует об усиливающейся неоднородности этой социальной группы в целом. Полученные данные показывают степень дифференциации ценностей внутри группы, что позволяет на практике осуществлять эффективное руководство молодежной политикой.

Abstract. The article presents few results of the regional study aimed at identifying modern problems among youth of Orenburg region. In particular, it revealed significant differences in values and orientations, considerably polarized in different groups of youth in the contemporary society, which indicates the increasing heterogeneity of youth as a single social group. The obtained data allows us to observe the degree of differentiation of modern values within the group of youth, which makes it possible to exercise effective management of the youth policy.

Ключевые слова: молодежь, группы молодежи, ценности, приоритеты, ориентиры, социальные изменения.

Key words: youth, groups of youth, values, priorities, orientations, social changes.

Цели и ценности — это самое главное, что может и должен иметь любой человек, претендующий на осмысленный образ жизни. Поэтому при различных исследованиях им всегда придается большое значение. Изучение вопроса также немыслимо без выяснения тех горизонтов ментальных и деятельностных структур личности, которые в конечном счете определяют возможность или невозможность реализации и самореализации. Вот почему мы начинаем описание результатов исследования с анализа целевых и ценностных установок молодежи. Он покажет, на что именно в этом мире сориентирована молодежь, очертит круг возможностей для ее самореализации.

Ранее мы проводили исследования ценностей, и основные результаты отражены в опубликованных нами работах [1, с. 120–131; 2, с. 42–54].

В данном случае мы пошли по достаточно известному в практике исследования пути: возможности для самореализации оцениваются самой

молодежью и одновременно экспертами — общественными деятелями, политиками, учеными, журналистами и другими людьми, работающими и соприкасающимися с проблемами молодежи и знающими их не понаслышке. В этом двойном зеркале и отражаются реальные проблемы общества и молодежи.

При этом на истину не может претендовать ни одна из групп. Она устанавливается путем сопоставления результатов исследования и определенной интерпретации всей совокупности данных, полученных в целом в рамках нашего концептуального подхода к анализу проблем социализации молодежи и реализации государственной молодежной политики, который мы развиваем уже 20 лет и который признан в философских, социологических и иных научных сообществах. И самое главное — получает подтверждение в реальной практике реализации государственной молодежной политики как в Оренбургской области, так и в других регионах страны.

Анкетный опрос молодежи и экспертов осуществлен в апреле 2012 года по выборке квотной общей численности молодежи Оренбургской области в возрасте от 14 до 30 лет. Исследование по данной проблематике носит пилотный характер, в его ходе опрошено 1019 молодых людей, проживающих в различных районах области, а также 100 экспертов, среди которых известные ученые, общественные деятели, журналисты, успешно работающие в социальной сфере, в том числе с молодежью.

Основной целью исследования являлось изучение мнения молодежи по ключевым вопросам жизни социума. Охватывался широкий круг проблем, волнующих современную молодежь России, в частности Оренбургской области.

Начнем рассмотрение полученных результатов с довольно сложного вопроса: «Считаете ли вы, что человеку необходима цель, достижению которой он посвятил бы всю жизнь?». В обыденной жизни человек не часто задумывается над этим. Тем не менее полученные ответы в целом показали достаточно высокий уровень целеустремленности оренбургской молодежи. В среднем показатель положительных ответов составил 76,74%. Вместе с тем, в зависимости от различных социальных и индивидуальных характеристик, он существенно колеблется. Посмотрим, какое влияние на целеустремленность молодежи оказывает, например, пол респондента. Данные отражены в табл. 1.

Табл. 1

Считаете ли вы, что человеку необходима цель, достижению которой он посвятил бы всю жизнь? (Распределение от ответов по полу респондентов)

Вариант ответа	Да	Нет	Затрудняюсь ответить
Мужчины	75,84%	9,81%	14,35%
Женщины	75,87%	12,74%	11,39%

Оказывается, мужчины и женщины одинаково целеустремленны, их показатели совпадают до десятых долей процента — 75,84% и 75,87% соответственно. Хотя на практике при организации различных мероприятий женщины обычно выглядят инициативнее, но это не означает, что мужчины потенциально менее целеустремленны. Представительницы прекрасной половины гораздо активнее участвуют во многих мероприятиях, однако на дистанции длиною в жизнь вполне может оказаться, что мужчины в некоторых сферах жизнедеятельности берут свое и наверстывают упущенное в ранней молодости. Это предмет для дальнейшего специального исследования и разговора.

Семейное положение — не менее важная характеристика любого человека, ибо семья, обязанности, связанные с поддержанием главной ячейки общества, накладывают весьма заметный отпечаток на весь ход мыслей и дел семейного человека (табл. 2).

Табл. 2

Считаете ли вы, что человеку необходима цель, достижению которой он посвятил бы всю жизнь? (Распределение от ответов по семейному положению респондентов)

Вариант ответа	Да	Нет	Затрудняюсь ответить
Холост	85,16%	82,93%	82,83%
Женат (замужем)	14,84%	17,07%	17,17%

Холостые молодые люди в шесть раз более целеустремленны, чем семейные: соответственно 85,16% и 14,84%. Вывод здесь напрашивается сам собой: пока человек холост, он о многом еще мечтает и думает в отрыве от серьезных социальных проблем, например, таких, как собственное жилье или размер зарплаты. Младшие представители молодежи еще не столкнулась со всем фронтом бытовых проблем семейного уклада и взрослой жизни. Не случайно раньше «остепениться» означало в народе не только чего-то добиться для себя, но и в первую очередь создать семью.

Что касается зависимости от возраста (ввиду громоздкости таблицы не будем приводить ее полностью), то прокомментируем отдельные позиции.

Так, наиболее потенциально целеустремленной оказалась молодежь 25 и 29 лет — 94,12% и 100,00% соответственно, т.е. на 1 месте группа в возрасте 29 лет, а на 2 месте группа — 25 лет, а наименее — старшая группа молодежи в возрасте 30 лет (59,42%).

Такой разброс показателей вполне объясним с точки зрения и ювенологии, и социальной психологии, и психологии личности. Разница в ответах и должна быть. В 14–16 лет молодой человек устремлен в будущее абстрактно, все у него еще впереди — и интересная учеба, и работа, и свадьба, и дети, и находки, и разочарования. В 25–29 лет, на излете молодости, уже многое позади, что-то в жизни достигнуто, получен как положительный, так и отрицательный опыт, суждения относительно многих вопросов уклада, смысла жизни, больших целей в том числе, становятся более зрелыми. Горизонт возможностей расширяется и приближается, и это закономерно. Нельзя в 29 лет быть таким

же, как в 15, особенно если пройдены ступени образования, служба в армии, семейная жизнь (удачная или неудачная).

Важно в организации деятельности Департамента молодежной политики области учитывать эту существенную, как выяснилось, разницу, отдавать отчет в том, что младшая группа молодежи потенциально гораздо менее восприимчива к различного рода социальным проектам и инновациям, поэтому нельзя делать все проекты универсальными, под абстрактную молодежь. Надо прогнозировать ее разную реакцию, которая может быть и отрицательной, поскольку 10,70% всей молодежи считает, что цель вообще не нужна. Как «поднимать целину» с такой нецелеустремленной частью молодежи — это вопрос не столько теоретический, сколько конкретно-практический.

Между тем сравнительные данные, приведенные в табл. 3, показывают, что мнения экспертов и самой молодежи относительно нецелеустремленной ее части совпали, а вот общую целеустремленность молодежи эксперты оценили почти на 13% ниже, чем сама молодежь. Кто прав в этом историческом споре поколений — покажет время, а также будущие свершения самой молодежи и мониторинг этой проблематики.

Наши же наблюдения, основанные на результатах и наших других исследований, показывают, что в этом аспекте сама себя молодежь оценивает стабильно в районе 73–75%, эксперты же оценивают ее желание и способность иметь долгосрочные цели более критично. (Здесь и далее вопросы будут приводиться в той формулировке, в какой они задавались молодежи, для экспертов они несколько отличаются тем, что в них речь идет о молодежи.)

Табл. 3

Считаете ли Вы, что человеку необходима цель, достижению которой он посвятил бы всю жизнь? (Распределение от ответов по социальной роли респондентов)

	Да	**Нет**	**Затрудняюсь ответить**
Молодежь	76,74%	10,70%	13,15%
Эксперты	68,00%	10,00%	18,00%

Важно отметить, что городская и сельская молодежь области практически одинаково целеустремленны, при этом показатель у сельской молодежи даже несколько выше: городская — 80,00%, сельская — 81,82%.

Уровень дохода и способ его получения также определенным образом сказываются на потенциальной целеустремленности молодого человека. Здесь самой целеустремленной оказалась группа с доходом свыше 50 тыс. рублей на человека — необходимость жизненной цели признают в ней 87,50%, а наименее потенциально целеустремленной — группа с доходом на человека до 50 тыс. рублей — 58,33%. Т. о. группа с самым высоким доходом является наиболее целеустремленной. (Все группы с более низким доходом, от 5000 до 25 тыс. рублей на человека, по этому показателю расположились выше группы с доходом до 50 тыс. рублей.) Видимо, обеспечив свои витальные потребности, представители данной группы во многом потеряли интерес к будущему. Сейчас все хорошо, и они надеются, что это настоящее станет их будущим. Куда еще стремиться и какие цели ставить? Жилье, автомобиль, заграничные поездки и прочие атрибуты жизни повышенной комфортности не очень располагают к постановке больших и социально значимых целей. Это само по себе, взятое в отдельности от других свойств общества и индивида, не хорошо и не плохо. Но в кризисные для общества моменты такие люди обычно придерживаются конформистских взглядов и не способны стать ресурсом социального развития. Потому что процесс развития — и индивидуального, и общественного, — требует определенного напряжения умственных и физических сил. А эта группа, если говорить спортивным языком, уже детренирована, восстановить же форму в нужный момент бывает крайне сложно.

Тогда как лидеры, уже почувствовав вкус не только больших денег, но и больших побед и эмоций, хотят, видимо, и дальше двигаться в этом направлении. Это, судя по всему, и есть тот искомый средний класс — социальный двигатель современного общества во всем мире и у нас в стране.

Конечно, очень важно понимать, что тот или иной уровень целеустремленности определенной социальной группы, в данном случае молодежи и ее отдельных групп, детерминирован событиями, происходящими в реальной жизни индивида, и в месте его непосредственного проживания, и в стране в целом. Поэтому далее логично обратиться к ответам на вопрос: «Какая ценность из нижеперечисленных является для вас наиважнейшей?». Полученные данные приведены в табл. 4.

Приведем список ценностей, уже проранжированный по общим результатам опроса, и рассмотрим его более детально, в ранжированном виде.

Что прежде всего бросается в глаза, так это господство приватных, частных ценностей над общественными, индивидуальных — над коллективистскими. Можно и нужно, наверное, в сегодняшнее сложное время принять как должное, что на первое место молодежь поставила благополучие своей семьи, причем не важно, родительская это или уже собственная семья. Сегодня огромное количество проблем и проблемок решается только благодаря поддержке семьи. Естественно, что молодежь воспринимает это как данность и потому ставит на первое место фактически тот социальный институт, который обеспечивает ей приемлемый уровень материального и духовного комфорта.

Следовательно, в работе Департамента нужно опираться на это знание, задействовать семейные механизмы вовлечения молодежи в более широкую социальную деятельность. Это означает, что специалист по работе с молодежью должен быть еще и специалистом по работе с семьей как особым социальным институтом, ибо без опоры на авторитет семьи, без знания семейных ценностей и традиций достичь успеха в социализации современной молодежи просто невозможно.

Табл. 4

Какая ценность из нижеперечисленных является для вас наиважнейшей?

	молодежь	**эксперты**
Мое личное благополучие	8,34%	21,00%
Высокое материальное положение	6,48%	11,00%
Высокий общественный статус	2,36%	8,00%
Благополучие моей семьи	43,96%	23,00%
Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)	6,87%	7,00%
Здоровье (физическое и психическое)	15,90%	17,00%
Наличие хороших и верных друзей	7,95%	7,00%
Родина	5,00%	2,00%
Счастье любимого человека	5,10%	3,00%
Понимание со стороны окружающих	2,06%	0,00%
Активная, деятельная жизнь (интересная и творческая работа, полнота и эмоциональная насыщенность жизни)	9,72%	17,00%
Развлечения (приятное и необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей)	0,79%	1,00%
Свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках)	4,02%	3,00%
Уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений)	7,46%	3,00%
Затрудняюсь ответить	2,26%	1,00%

Табл. 5

Ранжирование ответов на вопрос: «Какая ценность из нижеперечисленных является для вас наиважнейшей?»

	Ранг молодежь	**Ранг эксперты**
Благополучие моей семьи	1	1
Здоровье (физическое и психическое);	2	3,5
Активная, деятельная жизнь (интересная и творческая работа, полнота и эмоциональная насыщенность жизни)	3	3,5
Мое личное благополучие	4	2
Наличие хороших и верных друзей	5	7,5
Уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений)	6	11
Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)	7	7,5
Высокое материальное положение	8	5
Счастье любимого человека	9	11
Родина	10	12
Свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках)	11	11
Высокий общественный статус	12	9
Затрудняюсь ответить	13	13,5
Понимание со стороны окружающих	14	15
Развлечения (приятное и необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей)	15	13

Далее предстоит прокомментировать и проинтерпретировать результаты приведенной таблицы, но особого внимания (и еще какого!) заслуживает такой пункт, как место Родины в иерархии ценностей молодежи: из 15 проранжированных позиций она находится на 10-м месте с результатом 5,00%.

Вот это действительно *социальная проблема молодежи Оренбургской области!* Можно объяснить любые цифры, но иногда, понимая все, такой результат принимать не хочется. Ибо нам, более старшему поколению, выросшему на других ценностях, такое отношение к Родине представляется просто невозможным. Но есть цифры — есть проблема, и ее за год одним мероприятием по указке сверху не решить.

А ведь если вдуматься, то что современная молодежь России в целом и Оренбургской области в частности видела хорошего в жизни российского социума, который надо называть Родиной? Что могут рассказать им о жизни в 90-е годы XX века старшие поколения? О времени ограбления народа российского и опускания на социальное дно почти половины населения страны, о криминальных и полукриминальных способах приватизации некогда общенародной собственности, благодаря которой существовали фонды общественного потребления, через них шло финансирование всех социальных программ страны. А теперь, когда ничтожно малая прослойка, претендующая называться элитой, владеет 90% всех богатств России, а остальные 90%

населения владеют оставшимися 8–10 % некогда общенародной собственности, что можно сказать о социальном государстве, записанном в нашей Конституции, о социальном равенстве и справедливости? Ответы на эти вопросы повисают в пустословии народных избранников, ставших в большинстве своем просто-напросто миллионерами в новой России. Какие правовые законы могут принимать богатые в пользу бедных?

Молодежь тоже все видит, пусть и не все еще понимает. Но во всех прокатившихся за последнее время по ряду стран «цветных» и прочих революциях именно молодежь стала основной социальной силой, требующей радикальных перемен в обществе. Неужели российская молодежь сильно отличается от своих сверстников за рубежом? А когда ей надоест быть бессловесным объектом политических манипуляций — это вопрос только исторического времени.

Но что любопытно, так это опять же сопоставление с экспертной оценкой. По мнению экспертов, Родина как ценность у молодежи стоит лишь на 12-м месте. Видимо, эксперты видят в делах и словах молодежи гораздо меньше уважения и почтения к Родине. А может, они как старшее поколение проявляют свой скепсис? Как бы то ни было (разница всего в два ранга), почти совпадение позиций в такой низкой оценке значимости Родины для молодежи — корень многих проблем, связанных с возможностями самореализации.

Рассмотрим детальнее ответы на этот важнейший вопрос, т. е. какие группы молодежи и как относятся к разным указанным выше ценностям, к семье и Родине. Есть ли значимые различия?

Так, если взять за основание возраст по группам с 14 до 24 и с 25 до 30 лет, то Родина имеет наибольший показатель у 22-летних — 57,14 %, а самый низкий — у самых старших, у молодежи от 25 до 30 лет. За исключением 29-летних, чей показатель равен 0,0 %. Значит, старшая группа молодежи уже фактически прошла мимо ценности под названием «Родина». Это как раз люди, которые родились в годы перестройки, а их детство пришлось на «лихие 90-е». Вот и ответ, почему для этих людей Родина практически пустой звук, достаточно вспомнить, что происходило в стране в это время и что запало тогда в детские души.

Если посмотреть на отношение к Родине через призму половых различий, то мужчины в большей мере считают Родину ценностью, чем женщины: соответственно 51,22 % и 48,78 %. Может, это еще и потому, что перед молодыми мужчинами и женщинами Родина выступает в разных ипостасях. Этот вопрос тоже требует специального дальнейшего исследования, простые ответы здесь не подходят. Пока эти цифры надо воспринимать как некие рабочие гипотезы, требующие уточнения и развития. Впрочем, ими уже можно руководствоваться в практике реализации государственной молодежной политики в области.

Далее — разница в оценке значимости Родины в зависимости от уровня дохода. Родина здесь наиболее и одинаково значимая ценность у двух групп: с доходом до 5 тыс. рублей и до 10 тыс. рублей — соответственно 50,00 % и 34,09 %. В последующих группах показатель резко падает в границах от 2 до 9 %. А вот группа с доходом более 50 тыс. рублей имеет самый низкий показатель — 0,0 %.

Таким образом, невозможно утверждать, что имеется прямая зависимость падения или роста значимости ценности Родины у молодежи с разным уровнем дохода, ситуация здесь неоднозначная. Но 0,0 % у самых обеспеченных молодых людей тоже социальная проблема оренбургской молодежи, да и всего нашего социума. Видимо, с ростом доходов на определенном уровне исчезает представление о том, откуда они берутся. При чем здесь Родина?! Не понятно!

Это лишний повод задуматься о росте доходов на душу населения и связанном с ним росте патриотизма. Не все так просто. Получается, что с повышением доходов на душу населения, по крайней мере, у молодежи, почти прямо пропорционально падает значение ценности Родины. Вот и поднимай после этого доход на душу населения! Вероятно, в решении данной проблемы где-то должен быть найден оптимум, а то можно так увлечься повышением доходов, что совсем потерять Родину.

Следующая позиция тоже связана с доходами. Как известно, в городе уровень дохода на душу населения в среднем выше, чем на селе. И в подтверждение этой тенденции (как бы обрадовались старорежимные народники и современные аграрии!) Родина как ценность присутствует у городской молодежи лишь на уровне 33,33 %, а у сельской — 66,67 %. Опять получается, что чем больше индустриализируется область и сокращается село, подгоняя рост доходов, тем меньше молодых людей считают Родину ценностью.

Все эти цифры, вместе взятые, показывают, в каком сложно переплетенном, но уже с проявившимися тенденциями ценностном мире живет молодежь, и упорно продолжать проводить сегодняшнюю политику просто нельзя, ибо мы теряем молодежь как граждан России, для которых Родина не является ценностью

Над этой проблемой надо думать и работать всем политическим силам, а Департамент должен представлять, как это отзывается в молодых душах и к чему приводит. Как минимум, к тому, что самоопределение и самоидентификация, а, следовательно, и поиск возможностей для самореализации — пока, скорее, абстрактный, чем конкретный, — локализованы у молодежи в большой мере за пределами родной страны.

Нам близки и понятны мысли И. А. Ильина о Родине: «Родина есть духовная реальность. Чтобы найти ее и узнать, человеку нужна личная духовность. Это просто и ясно: родина воспринимается именно живым и непосредственно *духовным опытом* <…> Именно духовная жизнь есть то, за *что и ради чего* можно и должно любить свой народ, бороться за него и погибнуть за него. В ней сущность родины, та сущность, которую стоит любить больше себя, за которую стоит жить именно потому, что за нее стоит и умереть» [3, с. 180, 186].

Сегодня именно духовной составляющей, которую формирует культура в целом, не хватает большинству нашей молодежи для того, чтобы суметь правильно оценить значение и важность Родины, отнестись к ней как к абсолютному приоритету в своей жизни, для самоопределения именно в рамках ее духовного, ментального пространства.

Вместе с тем, думается, что такой низкий рейтинг фактора под названием «Родина» вряд ли в полной мере относится к месту рождения и проживания, к родной природе. Скорее всего именно представления о Родине как о стране, государстве определили настолько низкую ценность. Не нравится человеку место рождения — что ж, за таким отношением может стоять и реальное неблагоустроенное и малокомфортное наше житье (этого в городах и весях Оренбургской земли пока предостаточно), и возросшие требования к нормативам цивилизованной человеческой жизни, на рост которых ускоряющее влияние оказывает быстрое распространение евростандартов.

Но в основе удовлетворенности окружающей жизнью во всем многообразии ее проявлений лежат социальные факторы, на которых взращивается и приобретает питательную почву реальный, а не «квасной» патриотизм. Здесь всему российскому обществу, и в особенности структурам самоуправления на местах, предстоит проделать еще много работы. Только последовательная, методичная работа по улучшению условий жизни людей, росту благосостояния, повышению комфортабельности жизни и быта может переломить их отношение к своей большой и малой родине и со временем не просто сформировать из них законопослушное население, но и способствовать воспитанию в них гражданственности и патриотизма.

Второй фактор, а именно родная природа, богатейшие и красивейшие просторы Оренбуржья, вообще не рассматривается в качестве формирующего центробежные настроения у российской молодежи. Природа оказалась к оренбуржцам щедрее и добрее, чем общество, подарив им основания для любви и привязанности к родному краю, гордости за него.

Наконец, третье значение понятия «родина», а именно государство, страна. По-видимому, именно оно является наиболее вероятным, а скорее настоящим «виновником» столь малозначительной ценности Родины у оренбургской молодежи.

Таким образом, мы наблюдаем достаточно противоречивую ситуацию в целевых и ценностных ориентациях молодежи. Реальная работа с молодым поколением в рамках реализации государственной молодежной политики должна учитывать эту противоречивость, используя положительные тенденции и купируя влияние негативных.

1. *Ильин И. А.* Собр.соч. в 10 томах, т. 1. М., 1993. 400 с.
2. *Иваненков С. П., Кусжанова А. Ж.* Родина как ценность у современной российской молодежи// Credo new — 2002, №1 (29). С. 42–54.
3. *Иваненков С. П., Кусжанова А. Ж.* Молодежь и государство: инновационные подходы (на материалах Оренбургской области). Оренбург: Издательство: Комитет по делам молодежи, 2005 г. —440 с.
4. *Иваненков С. П.* Целеустремленность молодежи Ленинградской области (По материалам социологического исследования) // Ученые записки СПбГИПСР. 2011, №1. С. 109–112.
5. *Иваненков С. П., Кусжанова А. Ж.* Молодежь и патриотическое воспитание // Credo new. 2002, №3. С. 26–42.
6. *Иваненков С. П., Кусжанова А. Ж.* Ценностные и социальные ориентиры молодежи Ленинградской области (По материалам социологического исследования) // Ученые записки СПбГИПСР. 2011, №2. С. 19–24.
7. *Кострикин А. В.* Студенческая революция 1899 года: к 110-летию событий // Credo new: теоретический журнал. 2009, №4(60). С. 118–132.

References

1. *Ilyin I. A.* Sobraniye sochineniy v 10 tomakh [Collection of works in 10 volumes]. Vol. 1. Moscow: Russkaya kniga Publ., 1993. 400 p. (In Russian).
2. *Ivanenkov S. P., Kuszhanova A. Zh.* Rodina kak tsennost u sovremennoy rossiyskoy molodezhi [Native land as value beside modern Russia of the young people]. Credo New, 2002, no. 1 (29). pp. 42–54 (in Russian).
3. *Ivanenkov S. P., Kuszhanova A. Zh.* Molodezh i gosudarstvo: innovatsionnye podkhody [Youth and state: innovative approaches]. Orenburg: Committee on Youth Policy Publ., 2005. 440 p. (In Russian).
4. *Ivanenkov S. P.* Tseleustremlennost molodezhi Leningradskoy oblasti (na osnovanii sotsiologicheskogo issledovaniya) [Purposefulness of the youth of Leningrad region (based on the sociological research)]. Uchenye zapiski Sankt-Petersburgskogo gosudarstvennogo instituta psikhologii i sotsialnoy raboty — The Scientific Notes Journal of St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work, 2011, vol. 15 (1). pp. 109–112 (in Russian).
5. *Ivanenkov S. P., Kuszhanova A. Zh.* Molodezh i patrioticheskoe vospitanie [The youth and the patriotic education]. Credo New, 2002, no. 3. pp. 26–42 (in Russian).
6. *Ivanenkov S. P., Kuszhanova A. Zh.* Tsennostnye i sotsialnye oriyentiry molodezhi Leningradskoy oblasti (po materialam sotsiologicheskogo issledovaniya) [Values and social orientation of the youth of Leningrad region (on the basis of sociological research)]. Uchenye zapiski Sankt-Petersburgskogo gosudarstvennogo instituta psikhologii i sotsialnoy raboty — The Scientific Notes Journal of St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work, 2011, vol. 16 (2). pp. 19–24 (in Russian).
7. *Kostrikin A. V.* Studencheskaya revolyutsiya 1899 goda: k 110-letiyu sobytiy [Student's revolution of 1899: 110 years after]. Credo New, 2009, no. 4 (60). pp.118–132.

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

SVETLANA LEBEDEVA
D.Sc. (Pedagogy), Prof., Department of Theory and Technology of Social Work, St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work

УДК 376

СОЦИАЛЬНАЯ ГРУППА ИНВАЛИДОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

SOCIAL GROUP OF DISABLED IN THE SYSTEM OF CONTINIUNG EDUCATION: THEORY AND PRACTICE

Аннотация. В статье представлен анализ публикаций 20 научно-практических конференций, раскрывающий теоретические, научно-методические и практические проблемы образования инвалидов на разных возрастных этапах в условиях их социальной защиты.

Abstract. The article discusses issues of continuing education of disabled as the social group. Author analyzes the array of publications from among twenty scientific and practical conferences, revealing the theoretical, methodological and practical problems of providing education to disabled of different ages in terms of their social protection.

Ключевые слова: ограничение жизнедеятельности, инвалид, непрерывное образование, социальная защита, методологические подходы к образованию.

Key words: disability, disabled, continuing education, social protection, methodological approaches in education.

Состояние современного общества, находящегося под влиянием глобального кризиса, в наибольшей степени ощущают социально незащищенные слои населения, в том числе инвалиды. Минимизировать риски дезадаптации социальной группы инвалидов призваны государственные инициативы, которые предпринимаются по линии развития нормативно-правовой базы и системы образования, расширения сферы социальных услуг, что выражается в следующем:

• изменении нормативно-правовой базы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) (обусловлено ратификацией России в 2012 году Конвенции ООН о правах инвалидов и принятием нового закона «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 года);

• обеспечении качественным образованием всех детей с ограниченными возможностями здоровья;

• ориентации на создание механизма взаимодействия социального и массового образования и переход к формированию единой системы образования;

• расширении временных границ специального образования, а также пространственных границ (целенаправленное обучение ребенка с ОВЗ за пределами образовательного учреждения при обязательном включении родителей в процесс культурно-образовательной деятельности при условии их целенаправленной подготовки силами специалистов).

Социальная группа инвалидов составляет десятую часть российского общества и характеризуется сложным и неоднородным составом входящих в нее людей, часть из которых представлена традиционно сложившимися сообществами, объединенными по характеру ограничений жизнедеятельности (общества инвалидов, слепых, глухих и др.). Как известно, инвалиды, по сравнению с другими группами, наиболее ограничены в доступе к образованию. В то же время образование является неотъемлемым элементом общественной жизни. Посредством образования транслируются исторический опыт, социальные нормы и ценности, выработанные человечеством [1; 13]. Активность личности любого человека, в том числе и с ОВЗ, связана с образованием, с возможностями для самореализации личности на всех этапах жизнедеятельности. Образование как социально-педагогическое явление выступает также гарантом социальной и психологической стабильности социальных групп и общества в целом. Реализация права инвалидов на образование представляется одной из важнейших задач, направленных на обеспечение социального единства общества [2; 7; 8]. Очевидно, что включение инвалидов в общественную жизнь невозможно без развитой системы их образования и профессиональной подготовки. Между тем проблемы образования инвалидов долгие годы рассматривались преимущественно в русле дефектологии

и были слабо интегрированы в междисциплинарный контекст теории образования.

Современный этап исследования образования инвалидов как социальной группы базируется на трех основных методологических подходах: системно-структурном, гуманитарно-личностном и культурно-историческом.

В контексте системно-структурного подхода образование инвалидов рассматривается с позиций теории структурного моделирования мира и психологии социального познания [1; 3; 4]. В образовательном пространстве как одной из структур социальной реальности участниками действия выступают разные социальные группы, имеющие закрепленные признаки (в том числе ограниченные возможности здоровья), требующие дополнительных мер для успешной социализации. Система образования инвалидов, подобно любой системе образования, характеризуется многомерностью, многоуровневостью, многоплановой детерминацией функционирования и развития. Исследование этой системы направлено на выявление внешних и внутренних факторов, способствующих ее функционированию и развитию в целом и вотдельных подсистемах; обоснование отношения этой системы с более общей родовой системой — с закономерностями развития общества и с тем спектром законов, которые непосредственно касаются социальной группы инвалидов. Анализ этих проблем создает базу для разработки механизмов регулирования отношений социальных субъектов, возникающих в связи с образовательной деятельностью, а также с организацией системы образования и ее необходимым обеспечением.

В контексте культурно-исторического подхода подчеркивается необходимость целостного видения образования инвалидов как социальной группы. Исследования в области дефектологии, коррекционной педагогики и психологии традиционно касались однородных групп: инвалидов с сенсорной депривацией, интеллектуальными нарушениями. При этом подчеркивалась двухкомпонентная связь, ограниченная отношениями между обществом и конкретным сообществом инвалидов [6; 8]. На наш взгляд, целесообразно анализировать образование инвалидов в трехкомпонентной структуре, где общее — система образования; особенное — образование инвалидов как социальной группы, требующей дополнительного комплекса условий (правовых, социально-экономических, нравственно-этических, педагогических); частное — образование конкретных сообществ, учитывающее специфические ограничения жизнедеятельности (люди с глубокими нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательной системы и др.). Трехкомпонентная модель позволяет более точно определить место образования социальной группы инвалидов как объекта исследования, выявить его структуру, а также учесть многомерные связи этой группы с обществом в широком социокультурном контексте.

Одним из распространенных современных подходов является гуманистический, или личностно ориентированный, подход. В психолого-педагогической науке этому подходу соответствуют экзистенциально-гуманистические концепции развития личности. В соответствии с идеями К. Роджерса, А. Маслоу, В. Франкла [10; 11; 15], наибольшее значение для психологии имеет признание ценности и уникальности личности каждого человека, права на полноценное существование, возможность реализовать себя. Включенность человека в общество определяется в первую очередь возможностью саморазвития и самораскрытия на основе партнерских отношений с людьми, принятия различий в образе жизни, понимания человеком осмысленности своей жизни, которое особенно ярко проявляется в диалоге с окружающим миром, другими людьми, обществом в целом. Направленность на других людей, на социально полезную деятельность и общение выступает необходимым условием интеграции в социум любого человека, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья.

Гуманитарно-личностный подход, направленный на утверждение абсолютной ценности личности независимо от ее психофизических возможностей, позволяет выделить актуальные направления изучения проблемы непрерывного образования инвалидов.

Первое направление касается феномена «образование инвалидов» как фактора их социальной интеграции с акцентом на повышение активности человека, особенно в познавательном плане, где центр тяжести приходится не только на содержание предметного знания, но и на способы его постижения, раскрытия многообразия человеческих способностей и компенсаторных возможностей. Выступая в качестве вариативной модели образования взрослых, система образования инвалидов вносит существенные коррективы в содержание и процесс обучения, что предполагает:

• использование имеющейся нормативно-правовой базы и ее дальнейшую разработку в целях стимулирования развития системы образования инвалидов в разных направлениях (формальном и неформальном) и на разных уровнях, что позволяет регулировать направленность, формы и объем помощи инвалидам, включенным в образовательный процесс;

• создание медико-психолого-педагогических и социальных условий, позволяющих регулировать весь процесс сопровождения обучения: от диагностики, организации обучения, коррекции до получения определенных образовательных результатов на конкретном этапе и прогноза на будущее;

• адаптацию содержания обучения к возможностям слушателей с акцентом на наиболее актуальных для конкретной социальной группы проблемах, способах получения и интерпретации новой информации при своеобразных условиях интерактивного взаимодействия;

• адаптацию средств, способов и технологии обучения к возможностям личности, с учетом характера депривации человека и активизации его компенсаторных и развивающих механизмов в условиях широкого использования технических средств реабилитации и ориентации на саморазвитие.

Второе направление реализации гуманитарно-личностного подхода ориентировано на процесс гуманизации системы взаимоотношений «общество — инвалид». Это, с одной стороны, связано с созданием в социуме инструментария общения, построенного

на идее социального партнерства, конструктивной созидательной деятельности, с другой — направлено на преодоление негативных стереотипов восприятия инвалидов, сложившихся на уровне массового сознания.

Третье направление предполагает обоснование условий, необходимых для преодоления трудностей адаптации инвалида к социуму, раскрытие адаптационного потенциала личности у лиц с ограниченными возможностями здоровья. Дефицит положительных социальных контактов, зависимость от здоровых членов общества, невысокий уровень материальной обеспеченности, недостаточно развитое правовое сознание, слабый общественный контроль являются причинами развития негативных явлений, а иногда маргинализации инвалидов. Поэтому расширение их социальных контактов нередко связано с преодолением фиксации на самом дефекте. Социальная модель инвалидности, модель гражданских прав предполагают не только улучшение социальной среды, устранение институциональных барьеров, толерантность общества (наличие системы социальных установок на равноправное взаимодействие с инвалидами), но и изменение самосознания людей с ограниченными возможностями, в частности выбор активной жизненной позиции и преодоление установок на неполноценность и иждивенчество.

Реализация современных моделей интеграции инвалидов в общество предполагает изменение основных социальных институтов, а не создание «параллельного» мира для существования лиц с ограниченными возможностями. Ключевыми стратегиями интеграции являются стратегии гуманизации, деизоляции, деинституционализации специализированных интернатов и учреждений стационарного типа, а также индивидуализация социальной работы и образования. Таким образом, гуманно ориентированное общество, опираясь на эффективные механизмы регулирования, призвано обеспечить равноправный диалог (полилог) между всеми его членами, диалог между социальными группами и обществом в целом. Это требует особых, специфических для каждой социальной группы методов, позволяющих изучить максимальное проявление личностью ее творческих возможностей.

Информационной базой для анализа системы непрерывного образования инвалидов как социальной группы стал массив опубликованных материалов 20 научно-практических конференций по проблемам образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, прошедших в период 1994–2014 годов на базе Института образования взрослых РАО, Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы и Санкт-Петербургского профессионально-реабилитационного центра. Их участниками в разные годы становились представители Санкт-Петербурга, Ленинградской области, различных городов России, а также специалисты Украины, Белоруссии, Азербайджана, Финляндии, Германии, среди которых значительную часть составили люди с ОВЗ.

Система образования инвалидов, представленная в материалах конференции, опирается на следующие принципы:

• принцип непрерывности, уделяется внимание всем возрастным группам и всем социальным институтам, начиная с института раннего вмешательства до институтов геронтообразования и геронтокультуры;

• принцип комплексного подхода к развитию социальной группы инвалидов, связанного с привлечением разных ведомств, осуществляющих социальную, медицинскую, образовательную, культурно-информационную и другие виды работы с инвалидами;

• принцип учета индивидуальных потребностей инвалидов (духовных, материальных) как субъекта деятельности, обладающей природной («био»), социальной («социо») и культурной («дух») составляющими;

• принцип связи теории и практики, позволяющий развивать концептуальные основы социальной защиты и образования инвалидов в условиях создания новых институциональных форм и обоснованно расширять комплекс социальных услуг для лиц с разными ограничениями жизнедеятельности, использовать идеи интеграции и инклюзии;

• принцип включенности социальной группы инвалидов в широкое социокультурное, образовательное, оздоровительно-спортивное пространство, способствующее развитию активности, продуктивного творчества, самореализации в учебной, профессиональной, общественной и других видах деятельности.

Анализ материалов проведенных исследований, представленных на конференциях, показывает, что проблемы обучения инвалидов до сих пор еще недостаточно интегрированы в междисциплинарный контекст теории непрерывного образования, хотя ряд вопросов рассматривался в рамках современных концепций и подходов. За этот период участниками конференции обоснованы основные методологические подходы к исследованию образования инвалидов. Создана теоретико-прогностическая модель образования инвалидов, выделены ключевые факторы развития системы образования инвалидов во взаимосвязи формального неформального и информального компонентов; разработаны научно-методические основы андрагогической подготовки соответствующих специалистов сферы образования и сопровождения инвалидов (С. С. Лебедева). Изучены проблемы интегрированного обучения студентов-инвалидов и реализации реабилитационно-образовательных функций вуза, обоснована система кадрового обеспечения образованием и психолого-педагогической реабилитацией лиц с проблемами развития и др. (В. З. Кантор) Выявлены социально-психологические основы инклюзивного образования лиц с нарушением зрения, социально-психологические проблемы адаптации инвалидов в условиях современной информационной среды (И. П. Волкова). Рассмотрен исторический опыт образования и социокультурной деятельности инвалидов по слуху (А. З. Свердлов). Проанализирована деятельность по организации корпоративного образования специалистов, обучающих инвалидов, уделено внимание в этом контексте ситуативному подходу (Г. В. Никулина). Исследована деятельность лиц с синдромом Ушера в образовательной ситуации (А. А. Марков). Рассмотрены

вопросы обеспечения общего профессионального образования инвалидов, проведен мониторинг потребности незанятых инвалидов в трудоустройстве, а также развития реабилитационно-образовательной среды как средства доступности профессионального образования (Е. М. Старобина). Это неполный перечень тех вопросов, которые в теоретико-методологическом ключе рассматривались на конференциях в последние годы.

Для современного контекста научного исследования образования инвалидов характерен ряд позиций:

идеи свободного развития личности, гуманизации и гуманитаризации образования и парадигмы их использования в педагогической практике;

• положения концепции непрерывного образования и концепции образования взрослых (в том числе инвалидов);

• социологические, социально-психологические и социально-педагогические подходы к проблеме социализации и адаптации личности, социальных групп средствами образования;

• современные концептуальные положения о роли социального управления обществом, о прогнозировании развития образования, государственно-общественного регулирования в сфере образования и социального партнерства, учитывающего особенности личности и социальных групп;

• концептуальные положения о роли образования в духовной, гражданской, общественной, профессиональной реабилитации людей с ограничениями жизнедеятельности в создании условий для их интеграции в общество.

Из проанализированных материалов почти третья часть публикаций представлена людьми с ограниченными возможностями здоровья, организующими свое образование в разных направлениях и видах. Следует отметить, что в совокупности в комплексе статей и текстов выступлений представлены все звенья системы непрерывного образования, начиная от института раннего вмешательства и заканчивая образованием лиц третьего возраста. При этом каждое из звеньев характеризуется определенной спецификой решения образовательных задач, с опорой на смысловую доминанту, определяющую своеобразие целей образования, основное содержание учебной деятельности и механизмы ее реализации на данном этапе жизни. Более половины инвалидов — участников конференции в выступлениях говорили о проблемах, связанных с их непосредственной профессиональной деятельностью и реализацией интересов в сфере непрерывного образования. Причем значительное место занимают вопросы, раскрывающие содержание и технологии образовательных программ, которые осуществляются непосредственно авторами публикаций в образовательных учреждениях всей системы непрерывного образования, в коррекционных, реабилитационных учреждениях или досуговых центрах на базе общественных организаций.

Так, в области дошкольного и школьного образования накоплен интересный опыт работы с детьми, имеющими низкие показатели здоровья (Л. И. Дыба, Л. В. Петрова, Т. И. Шифрина — ДОУ Гатчинского района Ленинградской области). Показаны пути активизации психологической службы с помощью современных технологий (Б. А. Марат, РГПУ им. А. И. Герцена). Я. А. Светличный, психолог и завуч коррекционной школы №34 Невского района Санкт-Петербурга, исследовал явление профессионального выгорания педагогов, работающих в коррекционных учреждениях. В. Н. Воробьева, инвалид первой группы, педагог дополнительного образования взрослых, организовала работу литературного клуба «Звучащее слово» как одну из форм социокультурной реабилитации инвалидов по зрению.

В сфере профессионального образования инвалидов директором Г. Г. Ивановым, зам. директором Ю. В. Худяковым, старшим методистом В. Г. Местниковым и другими сотрудниками систематически анализируется и обобщается опыт Санкт-Петербургского профессионально-реабилитационного центра, созданного в рамках российско-германского проекта. Доцент Института специальной педагогики и психологии И. Я. Ростомашвили, инвалид первой группы по зрению, предметом исследования сделала изучение толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья в структуре профессиональной компетентности специалистов. Интересен творческий опыт неформального образования инвалидов. Например, слепоглухой специалист, старший научный сотрудник Института «Открытое общество», кандидат философских наук А. А. Марков вместе со своей матерью М. И. Марковой создали общественную организацию «Открытый мир», которая помогает семьям, где воспитываются дети с синдромом Ушера, общение осуществляется по электронной связи.

Анализ представленных теоретических исследований и практического опыта свидетельствует о том, что образование выполняет важные социальные функции для инвалидов и требует многоаспектного исследования на основе осмысления большого пласта реальной образовательной деятельности.

В последние десятилетия в центре внимания участников конференции оказалось такое социальное явление, как образовательная интеграция. Для нее характерно несколько вариантов: комбинированная интеграция (обучение детей с проблемами (в количестве одного-двух человек) на равных в массовых школах); частичная интеграция (посещение детьми класса на часть дня, отдельных занятий); временная (объединение детей для участия в отдельных мероприятиях). Получил признание опыт создания учреждений комбинированного типа, предусматривающий обучение детей со специальными образовательными потребностями как в обычных, так и в специализированных классах.

В теоретическом плане проблема интегрированного образования требует дальнейшего исследования. Подход к инклюзивному образованию как социокультурному феномену представляется актуальным, поскольку сама фиксация факта инклюзии (вхождение ребенка с проблемами развития в систему отношений, детерминированных образовательной ситуацией) раскрывает глубинный смысл гуманизации взаимодействия различных социальных групп в поликультурном пространстве современного общества.

В инклюзивных процессах важно единство индивидуально-личностного (самости); дифференциально-группового (социального); рационального и практического аффективного (чувственного впечатления) и когнитивного (осознанного). Инклюзия может рассматриваться не только как статическая ситуация, но и как динамический процесс системных преобразований, связанных с принятием обществом социальной группы людей с ограниченными возможностями здоровья

Осуществление теоретико-прикладной диалогизации инклюзивных процессов может способствовать созданию условий для гармоничного перехода от социального принятия лиц с ограничениями жизнедеятельности, предоставления максимальной внешней помощи к обеспечению им широких возможностей для продуктивной социальной активности (Е. А. Куликова). Результатом этого процесса может выступать не только самореализация данной группы, но и становление равноправных партнерских отношений с другими общественными группами. Такой подход еще раз подчеркивает значимость образовательной инклюзии и для индивида, и для социальной группы в целом. На этом этапе возрастает роль социальной функции образования и создания условий для дальнейшей социокультурной интеграции [8; 14].

Значительное число публикаций указывает на то, что в процессе получения профессионального образования осуществляется комплексная реабилитация инвалидов. Профессионально-реабилитационные центры решают широкий спектр образовательных и реабилитационных задач, создавая комплекс необходимых организационно-педагогических условий. В него входит профессиональный отбор, профессиональные пробы, подготовительное отделение, психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение учебного процесса, создание доступной учебно-производственной и социокультурной среды. Опыт показывает, что в процессе обучения до 70% лиц с ограниченными возможностями проходят производственную адаптацию и получают содействие в трудоустройстве. Смысловой доминантой профессионального образования выступает комплексное сопровождение образовательного процесса, носящее ярко выраженный реабилитационный и социальный характер (Г. Г. Иванов, Ю. В. Худяков).

Среди докладчиков научно-практических конференций до 30–35% специалисты сопровождающих служб, и их участие растет с каждым годом. Повышается и уровень представленных материалов, в которых уделяется внимание методам обследования обучающихся, интерпретации полученных данных и прогнозов профессионального обучения и дальнейшей профессиональной деятельности. Стоит отметить чрезвычайно важное явление — повышение качества работы реабилитационных команд, специалистов сопровождающих служб для каждой из учебных групп. Эта деятельность позволяет повысить уровень услуг по реализации индивидуальной программы реабилитации, подготовить квалифицированных специалистов и способствовать их закреплению на рабочем месте.

Совершенствованию непрерывного образования должно способствовать развитие законодательной базы, механизмов ее реализации. Это предполагает научно обоснованный учет норм и стандартов реабилитационной помощи по профилям и уровням профессионального образования, развитие служб занятости, создание единого профессионального пространства и его связей с общим социумом, подготовку квалифицированных кадров; расширение инициатив по обеспечению не только качественного образования, но и комплексной реабилитации инвалида, способного к преодолению социальных барьеров и в соответствии с индивидуальными запросами к социальному росту.

Новым направлением в системе образования инвалидов стало ярко заявившее о себе геронтообразование — образование лиц пожилого возраста, связанное с реализацией широкого круга программ междисциплинарного характера. Смысловой доминантой здесь выступает поддержание активности и самостоятельности инвалидов, расширение социокультурного поля для самореализации личности.

В целях совершенствования целостной системы непрерывного образования инвалидов (с учетом имеющегося опыта и перспектив развития) необходимо следующее:

• расширять и детализировать нормативно-правовую базу образования инвалидов, которая требует уточнения в решении вопросов, в большей степени связанных с сопровождением образовательного процесса;

• обогащать инфраструктуру социальной сети, требующую, однако, уточнения во взаимодействии социальных структур разных уровней и механизмов при реализации инновационных программ как образовательного, так и сопровождающего характера;

• совершенствовать подготовку кадров системы образования инвалидов как по линии реализации учебных программ, так и по содержанию подготовки специалистов сопровождающих служб. Важно, чтобы между этими двумя линиями подготовки имело место содержательное и организационное согласование, особенно по проблемам «точечной» подготовки, связанной с возрастом, характером заболевания, социальной ситуацией и т. д.

В целом актуализируется проблема необходимости исследования системы образования инвалидов в условиях их социальной защиты как целостного социально-педагогического явления в рамках отраслевого подхода.

1. *Валицкая А. П.* Современные стратегии образования: варианты выбора // Педагогика. 1997. № 2. С. 3–8.
2. *Волкова И. П.* Психология социальной адаптации и интеграции людей с глубокими нарушениями зрения. СПб., 2009. 41 с.
3. *Выготский Л. С.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 5: Основы дефектологии / Послесл. и коммент. Э. С. Бэйн. М.: Педагогика, 1983. 369 с.

4. *Донцов А. И., Перелыгина Е. Б.* Социальная стабильность: от психологии до политики. М.: Эксмо, 2011. 544 с.
5. *Дюркгейм Э.* Социология. Ее предмет, метод, предназначение. М.: Канон, 1995. 352 с.
6. *Емельянова Т. П., Донцов А. И.* Концепции социальных представлений в французской социальной психологии. М.: Изд-во МГУ, 1987. 127 с.
7. *Кантор В. З.* Реабилитационно-педагогические принципы совершенствования стиля жизни инвалидов // Профессиональная деятельность специалистов реабилитационных учреждений в области социальной защиты, реабилитации и профессионального образования инвалидов: Материалы научно-практ. конф. СПб., 2005. С. 15–29.
8. *Лебедева С. С.* Комплексное сопровождение процесса образования инвалидов: теоретико-методологический аспект // Комплексное сопровождение процесса образования инвалидов как фактор реализации их прав на интеграцию в общество: Материалы научно-практ. конф. СПб., 2008. С. 20–24.
9. *Литвак А. Г.* Психология слепых и слабовидящих. СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. 270 с.
10. *Маслоу А.* Психология бытия. М.: Рефл-бук, 1997. 300 с.
11. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс, 1994. 480 с.
12. *Свенцицкий А. Л.* Социальная психология. М.: Проспект, 2004. 332 с.
13. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Психология человека. Введение в психологию субъективности. М., 1995. 381 с.
14. Совершенствование общего и профессионального образования инвалидов в процессе их реабилитации / науч. ред. С. С. Лебедева [СПбГИПСР, СПбГБУПРЦ]. СПб., 2014. 303 с.
15. *Франкл В.* Доктор и душа. СПб.: Ювента, 1997. 286 с.
16. *Шалак В. И.* Современный контент-анализ. М.: Омега-Л, 2004. 270 с.

References

1. *Valitskaya A. P.* Sovremennye strategii obrazovaniya: varianty vybora [Modern education strategies: choices]. Pedagogika — Pedagogic, 1997, no. 2. pp. 3–8 (in Russian).
2. *Volkova I. P.* Psikhologiya sotsialnoy adaptatsii i integratsii lyudey s glubokimi narusheniyami zreniya. Avtoref. dis. doktora psikhol. nauk [Psychology of social adaptation and integration of visually impaired persons. D.Sc. (Psy.) dissertation abstract]. St. Petersburg, 2010. 41 p. (In Russian).
3. *Vygotskiy L. S.* Sobraniye sochineniy v 6 tomakh [Collection of works in 6 volumes]. Vol. 5. Beyn E.S. (ed.). Moscow: Pedagogika Publ., 1983. 369 p. (In Russian).
4. *Dontsov A. I., Perelygina E. B.* Sotsialnaya stabilnost: ot psikhologii do politiki [Social stability: from psychology to politics]. Moscow: Eksmo Publ., 2011. 544 p. (In Russian).
5. *Durkheim E.* Sotsiologiya [Sociology]. Gofman A.B. (ed.). Moscow: Kanon Publ., 1995. 352 p. (In Russian).
6. *Yemelyanova T. P., Dontsov A. I.* Kontseptsii sotsialnykh predstavleniy vo frantsuzskoy sotsialnoy psikhologii [Concepts of social representations in French social psychology]. Moscow: Moscow State Univeristy Publ., 1987. 127 p. (In Russian).
7. *Kantor V. Z.* Reabilitatsionno-pedagogicheskiye printsipy soverhsenstvovaniya stilya zhizni invalidov [Rehabilitation and pedagogical principles of improving the lifestyle of disabled persons]. Materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Professionalnaya deyatelnost spetsialistov reabilitatsionnykh uchrezhdeniy v oblasti sotsialnoy zashchity, reabilitatsii i professionalnogo obrazovaniya invalidov» [Proc. of the Scientific and Practical Conference «Professional Activities of Specialists in Rehabilitation Institutions of Social Protection, Rehabilitation and Vocational Training of Persons with Disabilities»]. St. Petersburg, 2005. pp. 15–29 (in Russian).
8. *Lebedeva S. S.* Kompleksnoye soprovozhdeniye protsessa obrazovaniya invalidov: teoretiko-metodologicheskiy aspekt [Complex support of educational process of disabled: theoretical and methodological aspect]. Materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Kompleksnoye soprovozhdeniye protsessa obrazovaniya invalidov kak factor realizatsii ikh prav na integratsiyu v obshchestvo» [Proc. of the Scientific and Practical Conference «Complex Support to the Educational Process of Disabled as a Factor of Implementation of their Rights for Social Integration»]. St. Petersburg, 2008. pp. 20–24. (In Russian).
9. *Litvak A. G.* Psikhologiya slepykh i slabovidyashchikh [Psychology of blind and visually impaired persons]. St. Petersburg: Herzen State Pedagogical University Publ., 1998, 270 p. (In Russian).
10. *Maslow A.* Psikhologiya bytiya [Psychology of being]. Moscow: Refl-buk Publ., 1997. 300 p. (In Russian).
11. *Rojers C.* Vzglyad na psikhoterapiyu. Stanovleniye cheloveka [On becoming a person: a therapist's view on psychotherapy]. Moscow: Progress Publ., 1994. 480 p. (In Russian).
12. *Sventsitskiy A. L.* Sotsialnaya psikhologiya [Social psychology]. Moscow: Prospekt Publ., 2004. 332 p. (In Russian).
13. *Slobodchikov V. I., Isayev E. I.* Psikhologiya cheloveka. Vvedeniye v psikhologiyu subyektivnosti [Human psychology. Introduction to psychology of subjectivity]. Moscow: Shkola-Press Publ., 1995. 381 p. (In Russian).
14. *Lebedeva S. S.* (ed.). Sovershenstvovaniye obshchego i professionalnogo obrazovaniya invalidov v protsesse ikh reabilitatsii [Improving general and professional education of disabled during the process of their rehabilitation]. St. Petersburg: St. Petersburg Social Rehabilitation Enterprise «Pavel VOG» Publ., 2014. 303 p. (In Russian).
15. *Frankl V.* Doktor i dusha [The doctor and the soul]. St. Petersburg: Yuventa Publ., 1997. 286 p. (In Russian).
16. *Shalak V. I.* Sovremennyy content-analiz [Modern content analysis]. Moscow: Omega-L Publ., 2004. 270 p. (In Russian).

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

NATALYA DMITRIYEVA
D.Sc. (Psychology), Prof., Department of Pedagogy and Psychology of Deviant Behavior, St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work

ЛЕВИНА ЛАРИСА ВИКТОРОВНА
кандидат психологических наук, доцент кафедры юриспруденции и общеобразовательных дисциплин Московского университета экономики и статистики (Усть-Каменогорский филиал), larisa_levina@mail.ru

LARISA LEVINA
Cand.Sc. (Psychology), Assoc. Prof., Department of Law and General Subjects, Moscow State University of Economics, Statistics and Informatics (Ust-Kamenogorsk Branch)

УДК 316.6

СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

FAMILY EDUCATION AS A FACTOR AFFECTING THE DEVELOPMENT OF DEVIANT BEHAIOR

Аннотация. В представленной статье рассматривается проблема влияния семейного воспитания на формирование девиантного поведения личности. Авторы рассматривают взаимосвязь особенностей семейного воспитания и возникновения девиантного поведения у детей и подростков постмодернистской России как с педагогических, так и с психологических, социологических и культуральных позиций. Различные формы проявлений девиантного поведения рассматриваются как реакция на неразрешенные семейные конфликты. Приводится анализ типов культур как общих тенденций, оказывающих воздействие на развитие фундамента адаптивной-дезадаптивной социализации личности. Анализируются стили семейного воспитания в контексте возможности возникновения отклоняющегося поведения.

Abstract. The article considers the problem of the influence of family education on the formation of deviant behavior. An assessment is given to the relation between features of family education and the development of deviant behavior among children and adolescents in post-modern Russia from educational, psychological, sociological and cultural perspectives. Various forms of deviant behavior manifestation are shown as a reaction to the unresolved family conflicts. An analysis of types of cultures as general trends, affecting the development of adaptive-maladaptive socialization, is presented. Authors analyze styles of family education in the context of possible deviant behavior.

Ключевые слова: девиантное поведение, типы культур, дезадаптация, типы семейного воспитания.

Key words: deviant behavior, types of culture, maladjustment, types of social education.

Известно, что первым институтом социализации ребенка является семья. Выделяемые на сегодняшний день функции семьи (воспитательная, хозяйственная, эмоциональная, функция духовного общения, первичного социального контроля, сексуально-эротическая) непосредственно связаны с удовлетворением определенных потребностей членов семьи.

На снижение способности семьи осуществлять свои функции влияют личностные особенности членов семьи, низкий уровень доверия и взаимопонимания, условия жизни, неполный состав семьи, недостаточный уровень знаний и навыков в культуре взаимоотношений и воспитании детей и др.

Одной из самых значимых функций семьи является воспитательная (Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис, А. Я. Варга, В. В. Столин, В. Н. Дружинин). Перед тем как довериться определенной воспитательной концепции, следует обратить внимание

на время, в котором живешь. Именно оно диктует основную гипотезу воспитания. Время З. Фрейда диктовало одну стратегию воспитания, К. Хорни — другую, постмодернизм нового века — третью [1; 8].

А. Н. Моховиков (1999) выделяет три типа культуры, каждой из которых соответствует присущий ей тип воспитания и свои особенности отношений между поколениями, принадлежащими к различным социальным общностям [7].

Мы предлагаем новый взгляд на эту классификацию, основанный на анализе случаев консультирования семей, обратившихся за помощью по поводу девиантного поведения.

1. *Постфигуративная культура* — это культура «примитивных» народов, где из поколения в поколение передается один и тот же опыт, где время течет медленно, не вносит в жизнь общества значительных перемен из-за малого количества изменений, происходящих в единицу времени. Будущее в рамках этого типа культуры является точно воспроизведенным прошлым. Элементы такой культуры, в чем-то напоминающие некое безвременное созерцание, встречаются, например, в Армении, Грузии, Чечне. Социальная общность охраняет культуру интергенерационной преемственности (непрерывной связи между поколениями), порождающей реальное присутствие в семье трех поколений и внутрисемейную поддержку. Носитель этой культуры никогда не скажет: «А вот мой отец/мать сказал/а бы по этому поводу так…», поскольку сын, отец и дед, как правило, «сидят за одним столом». Прошлое рядом, авторитет старейшин непререкаем, представители старших поколений обличены реальной властью и не сомневаются, что их дети и внуки будут жить так же, как жили и живут они [7].

2. *Кофигуративная культура* — один из самых популярных типов культуры, в которой каждое новое поколение перенимает основные модели поведения своих сверстников. Старики «смотрят» на стариков, подростки — на подростков. Этот тип культуры порождает молодежную, детскую, подростковую, пенсионную, алкогольную, наркотическую и прочие субкультуры. Это время конфликтов, приводящих к потере связи между поколениями, потому что все субкультуры «конфликтуют» друг с другом. Для того чтобы отстоять свои позиции и занять положение превосходства, молодому поколению приходится бороться со старым.

А. Ф. Лосев (1999) дал очень точное определение русской культуры, назвав ее «культурой отцеубийств» [6]. Актуальность его высказывания подтверждают революции и многочисленные общественные кризисы, являющиеся индукторами личностных кризисов, часть которых приводит к развитию девиаций. В результате революций молодое поколение, отстаивая свои позиции, «свергает» старое. Не случайно эта тема нашла широкое отражение в литературе (вспомним тургеневских «Отцов и детей»).

Несмотря на высказываемую Э. Фромом точку зрения о бесполезности борьбы с инстинктами и актуальности свободного выбора жизненного пути, основополагающими в этом типе культуры являются подавление инстинктов, наличие аддикций, девиаций, психосоматических и других психических расстройств. Молодежь сталкивается с выставляемыми на ее пути барьерами, «блоками» и всевозможными препятствиями, следствием которых являются деструктивные мотивы поведения, деформирующие личность [11].

3. Наступивший век постмодернизма — век новой, *префигуративной культуры.* На смену традиционному обществу приходит современное с большим количеством перемен, происходящих в единицу времени, с отсутствием интергенерационной преемственности, индивидуализмом и ослаблением внутрисемейной поддержки.

Переход от традиционного типа культуры к современному в России осуществляется очень болезненно. Существующий в бывшем СССР тоталитарный строй многими воспринимался как приемлемый, поскольку содержал в себе элементы традиционной культуры и привносил в мироощущение многих людей чувство устойчивости и относительной социальной стабильности.

Современная молодежь оказалась лицом к лицу с будущим, где ряд стереотипов прошлого и большая часть опыта старого поколения не нужны и даже мешают, служат серьезным препятствием для принятия правильных решений, развития и адекватной социализации. Старшее поколение, иногда с трудом понимающее суть происходящего, не желающее с ним мириться и сдавать свои позиции, с завидным упорством продолжает навязывать молодежи свой жизненный опыт, значительная часть которого в условиях современной постсоветской России не только неэффективна, но и вредна.

Быстрые перемены в обществе ставят перед молодым поколением новые задачи, поэтому необходимы отвечающие их требованиям *современные концепции и стратегии воспитания,* призванные обеспечить успешную социализацию и адаптацию молодежи.

Поколению взрослых следует под новым углом зрения посмотреть на извечный конфликт отцов и детей и не «втискивать» молодежь в старые догматичные и неадекватные времени стратегии мышления и поведения. Внимательный взгляд на молодое поколение, наблюдение за новыми когнитивными и поведенческими паттернами позволит старшему поколению осознать, что сегодня уже не оно диктует правила игры.

Целесообразно по-новому взглянуть на традиционные мифы прошлого тысячелетия, во многом определявшие воспитательные стратегии, например, на лозунг: «Все лучшее — детям!». Сегодня в метафорическом смысле слова надо «не отдавать» детям, а заимствовать у них актуальное, адаптивное и продуктивное мироощущение, поскольку более информационно и технически беспомощными и жизненно дезорганизованными являются не они, а большинство тех представителей старшего поколения, которым сейчас за пятьдесят. Консервативность и ригидность большинства членов этой возрастной группы делает ее социально беспомощной перед суровыми условиями выживания в современной реальности. Психологически

гибкая и пластичная молодежь легче вписывается в атмосферу нового века.

Таким образом, в условиях постфигуративной культуры взрослое поколение занимает в обучении, воспитании и формировании опыта детей доминирующую, авторитарную, директивно-императивную стратегию. В условиях кофигуративной культуры дети и взрослые учатся на опыте представителей своих поколений. Префигуративная культура ставит взрослое поколение перед необходимостью не навязывать старые, неадекватные в новых условиях модели поведения, а перенимать опыт у подрастающего поколения, учиться у него новому взгляду на жизнь и новым гештальтам.

Психодиагностика и коррекция проблем девиантной личности во многом зависит от ретроспективного анализа особенностей применяемых по отношению к ней в детстве воспитательных стратегий. На рисунке, представленном ниже, мы отобразили основные стили семейного воспитания выделяемые психологами.

Рис. 1. Стили семейного воспитания

Анализ ситуации позволил нам ответить, в каком из четырех секторов вырастут самые «благополучные» дети, а в каком — дети с риском развития девиантного поведения.

Дети, относящиеся к сектору 1 — *любовь и свобода,* растут в своем большинстве агрессивно успешными и творчески инициативными. Уверенность в себе, желание добиться поставленной цели, пройти по выбранному жизненному пути самим, проявить инициативу, «набить шишек» и поумнеть приводит к тому, что зачастую они идут «не разбирая дороги», но тем не менее постоянно двигаются вперед.

Дети, относящиеся к сектору 2 воспитываются согласно стратегии *автономия и враждебность.* Им предоставляется полная свобода при отсутствии сколько-нибудь выраженного контроля. Они предоставлены сами себе, свободны, никого не боятся и никого не любят, поскольку практически никто не любит их. Их родителями чаще всего являются алкоголики, бомжи, деклассированные и антисоциальные элементы. Из таких детей вырастают агрессивно-враждебные взрослые, часть которых впоследствии пополняет ряды криминальных лидеров и проституток [2; 5].

Детское восприятие мира как враждебного рождает озлобленность и постоянную готовность к бою. Их модель мира складывается по типу семейной. Враждебное отношение к родителям определяет аналогичное отношение к миру, в котором окружающие изначально воспринимаются как враги. И, как поется в известной народной песне, «… не имея родного угла», они, страдая от дромомании (влечение к побегам), часто убегают из дома.

Мы считаем, что присущая таким девиантным лицам установка на вседозволенность основывается на следующей жизненной позиции: «Раз мир плохой, в нем некого чтить, поэтому можно делать все, что захочешь. Ничего не получишь, не обманув». Как показывает наш опыт консультативной работы, иногда из таких детей вырастают полезные для общества люди (лидеры, политики, представители военных профессий и др.). Самоуверенность, «бойцовские» качества, инициатива, отсутствие страха перед ошибкой и неудачей позволяют им идти вперед, несмотря ни на что и любой ценой. Это лидеры, которые быстро приходят к власти как в политической или криминальной, так и в любой другой среде.

Дети, относящиеся к секторам 3 (контроль, гиперопека, любовь) и 4 (контроль и враждебность), доставляют окружающим значительно меньше проблем.

Воспитанные в рамках стратегии третьего сектора *(контроль, гиперопека, любовь)* дети — самые любимые. Они постоянно оправдывают ожидания родителей и учителей. Контроль и любовь делают их настолько зависимыми от мнения и отношения к ним взрослых, что, находясь в состоянии погони за их любовью, похвалой и комплиментом, они безумно боятся не оправдать ожиданий окружающих. Это практически беспроблемные, послушные, исполнительные, хорошо обучаемые отличники и общественники.

Тем не менее, получив, например, золотую медаль за окончание школы, многие из них так никогда и не становятся первыми. Подчиняемость, ведомость, безынициативность, неуверенность, робость и застенчивость «отодвигают» их на задний план, так как привычка оправдывать ожидания взрослых подавляет способность реализовывать собственные желания и креативность. Из них вырастают хорошие, порядочные люди, прекрасные подчиненные, попирающие собственную идентичность в интересах субмиссивности (подчиняемости). Такие люди везде «на вторых ролях». Они боятся взять на себя ответственность и поэтому в общем коллективном хоре никогда не поют первым голосом.

Контроль и враждебность (4) «порождают» самый неприятный в общении, девиантный, двурушнический, лицемерный тип людей. Ощущение наличия, с одной стороны, контроля, а, с другой — «подавляющей» и превосходящей их силы делает их похожими на детей, выросших в любви и опеке. Они послушны, робки, застенчивы и порой так легко управляемы, что в поведении некоторых из них прослеживаются черты мазохизма. Их буквально переполняет желание оправдать ожидания окружающих.

Но как только контроль со стороны взрослых прекращается или ослабевает, подавленные в них агрессия, зависть, злоба и злость брутальными негативными мазками проступают в рисунке их поведения. В условиях бесконтрольности они проявляют склонность к девиантным и антисоциальным поступкам. Легко попадая под влияние авторитетов, они становятся исполнителями неприемлемых обществом социальных заказов. Привычка хитрить, юлить и выкручиваться приводит их к совершению подлых, антисоциальных поступков. Из них вырастают социально опасные люди и преступники.

Подавляемые окружением и нелюбимые в детстве, они внедряются в мир с враждебной идеологией, основывающейся на положении: «Меня никто не любит, поэтому я могу делать все, что хочу, пока общество за мной не следит». Абсолютная беспринципность и двойная мораль формирует из некоторых из них маньяков, садистов, извращенцев и проституток [5].

По мнению Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриевой, проблемы переходного возраста, которые доставляют много хлопот как взрослым, так и самим детям, существуют только в цивилизованных странах, где мир детства отделен от мира взрослых [3]. С точки зрения авторов, пубертатный период совпадает по времени с переходом из мира сказок в мир реальности взрослых. Существует множество народов, у которых нет проблем переходного возраста. Если маленький человек с детства живет в мире взрослых, где есть революции, кризисы, смерть, войны, инвалиды, нищета и трудности, то он принимает это как норму. В противном случае, если семья не впускает ребенка в эту реальность — первая встреча со смертью, с хулиганами и бомжами приведет его в состояние шока и надолго «выбьет из седла».

Чем раньше в доступной и соответствующей возрасту форме ребенок узнает о суровой реальности жизни и избавится от иллюзий отсутствия смерти, свободы, бессмысленности, изоляции и других экзистенциальных проблем, тем будет лучше.

Опыт психологического консультирования, проводимого нами на протяжении длительного периода, показывает, что состоятельными во всех отношениях в жизни становятся люди, которые жили не в сказке, а в реальном мире, поскольку неудовлетворенное желание инициирует действие.

К сожалению, по-прежнему приоритетным во многих семьях считается обучение детей умению мечтать, в сравнении с необходимостью желать. В учебниках педагогики это направление рассматривается как один из важных принципов воспитания.

С нашей точки зрения, необходимо сначала научить ребенка желать, а уже потом мечтать о том, каким образом реализовать это желание. Как отмечал З. Фрейд, мечта — это пассивная работа воображения, это психический процесс, призванный лишь частично удовлетворить потребность [10].

В реальности мечта может и не осуществиться. Гораздо важнее желать, иметь цель и планировать действия по ее реализации. При этом следует помнить, что ребенка стимулирует не только конечная цель, которая может оказаться невыполнимой, но и сам процесс ее достижения. Гармоничный человек воспринимает жизнь как процесс получения радости и удовольствия на пути к достижению своих желаний.

Дети, воспитывающиеся в рамках стратегий секторов 1, 2, как правило, хорошо адаптированы. Родителям, отдавшим предпочтение стратегиям воспитания секторов 3 и 4, следует вовремя снять контроль, не «зависать» над ребенком, предоставить ему возможность столкнуться с реальным миром и самому выбрать (здоровый и адекватный или патогенный) жизненный путь.

Важно сказать ребенку: «Смотри! Есть алкоголь, наркотики, проституция, а есть и другой выбор». При адекватно выбранной жизненной позиции адаптация проходит быстро и сопровождается актуализацией инициативы. Если человек хорошо знает мир, в котором живет, если ему в нем просто, уверенно и легко, то он начинает успешно в нем обустраиваться. Если же он плохо знаком с реальностью, которая его пугает, то речь вряд ли может идти о креативности, самоактуализации и правильном выборе жизненного сценария.

Следовательно, своевременно сформированное в семье знание реальности позволит ребенку найти адекватные способы защиты от ее негативных проявлений. Чем раньше он овладеет этими знаниями, тем лучше будет защищаться, тем в большей безопасности окажется и тем больше психической и физической энергии сможет потратить на личностное развитие, креативность, самоактуализацию, препятствующие возникновению девиантного поведения.

1. *Дружинин В. Н.* Психология семьи. СПб.: Питер. 2006. 176 с.
2. *Коваленко Т. Н.* Исследование жизненных сил семьи, усыновившей ребенка в современной России (на примере Алтайского края) // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2012. Вып. 2, т. 18. С. 16–21.
3. *Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В.* Аддиктология: настольная книга. М.: Институт консультирования и системных решений, Общероссийская профессиональная психотерапевтическая лига, 2012. 536 с.
4. *Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В.* Аддикции в культуре отчуждения. Фрагментарная идентичность в зазеркалье постмодернизма: Монография. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. 434 с.
5. *Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В.* Проституция: психология, психотерапия. М.: Институт консультирования и системных решений, 2013. 248с.
6. *Лосев А. Ф.* Фрагменты дополнений к «Диалектике мифа» (1929). Личность и Абсолют / сост. и общ. ред. А. А. Тахо-Годи. М.: Мысль, 1999. С. 378–514.

7. *Моховиков А. Н.* Телефонное консультирование. М.: Смысл, 1999. 410 с.
8. Современные проблемы психологии семьи: феномены, методы, концепции. Вып. 2. СПб.: Изд-во АНО «ИПП», 2008. 122 с.
9. Поддержка семьи в условиях кризиса: материалы IX Всероссийской научно-практ. конф. «Актуальные проблемы специальной психологии в образовании» (10–12 февраля 2010 г.). Новосибирск: Изд. НГПУ, 2010. 488 с.
10. *Freud S.* Repression // The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud. Vol. XIV: On the History of the Psycho-Analytic Movement, Papers on Metapsychology and Other Works. London: Hogarth Press, 1914–1916. P. 149.
11. *Korolenko Ts., Dmitrieva N.* Clinical Traits of Temporal Lobe Personality in the Inhabitants of North Siberia // American International Journal of Contemporary Research. Vol. 2, No. 9. 2012. P. 13–19.

References

1. *Druzhinin V. N.* Psikhologiya semyi [Family psychology]. St. Petersburg: Piter Publ., 2006. 176 p. (In Russian).
2. *Kovalenko T. N.* Issledovaniye zhiznennykh sil semyi, usynovivshey rebenka v sovremennoy Rossii (na primere Altayskogo kraya) [Research of vital forces of the family, which adopted the child in modern Russia (the example of the Altay)].Uchenye zapiski Sankt-Petersburgskogo gosudarstvennogo instituta psikhologii i sotsialnoy raboty — The Scientific Notes Journal of St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work, 2012, vol. 2 (18). pp. 16–21 (in Russian).
3. *Korolenko Ts. P., Dmitriyeva N. V.* Addiktologiya: nastolnaya kniga [Addictology: desk book]. Moscow: Institute of Counseling and Systemic Solutions Publ., All-Russian Professional Psychotherapeutic League Publ., 2012. 536 p. (In Russian).
4. *Korolenko Ts. P.* Addiktsiya v culture otchuzhdeniya. Fragmentarnaya identichnost v zazerkalye postmodernizma [Addiction in a culture of alienation. Fragmented identity in Wonderland of postmodernism]. Korolenko Ts. P., Dmitriyeva N. V. (eds.). Novosibirsk: Novosibirsk State Pedagogical University Publ., 2013. 434 p. (In Russian).
5. *Korolenko Ts. P., Dmitriyeva N.V.* Prostitutsiya: psikhologiya, psikhoterapiya [Prostitution: psychology, psychotherapy]. Moscow: Institute of Counseling and Systemic Solutions Publ., 2013. 248 p. (In Russian).
6. *Losev A. F.* Fragmenty dopolneniy k «Dialektike mifa» (1929). Lichnost i Absolyut [Fragments of additions to the «Dialectics if Myth» (1929). Personality and Absolute]. Takho-Godi A.A. (ed.). Moscow: Mysl Publ., 1999. 719 p. (In Russian).
7. *Mokhovikov A. N.* Telefonnoye konsultirovaniye [Telephone counseling]. Moscow: Smysl, 1999. 410 p. (In Russian).
8. Sovremennye problemy psikhologii semyi: fenomeny, metody, kontseptsii [Modern problems of family psychology: phenomena, methods, concepts]. Issue 2. St. Petersburg: The Institute for Enterprise Issues Publ., 2008. 122 p. (In Russian).
9. Podderzhka semyi v usloviyakh krizisa [Supporting families in terms of the crisis] Materialy IX Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Aktualnye problemy spetsialnoy psikhologii v obrazovanii» [Proc. of the IX All-Russian Scientific and Practical Conference «Topical Issues of Special Psychology in Education»]. Novosibirsk: Novosibirsk State Pedagogical University Publ., 2010. 488 p. (In Russian).
10. *Freud S.* Repression. (Orig. publ. 1915) In the standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud, (1914–1916): on the history of the psycho-analytic movement, papers on metapsychology and other works, vol. 14. London: Hogarth Press Publ., 1957. 149 p.
11. *Korolenko Ts. P, Dmitriyeva N. V.* Clinical traits of temporal lobe personality in the inhabitants of North Siberia. American International Journal of Contemporary Research, 2012, vol. 2, no. 9. pp. 13–19.

КОСТРИКИН АЛЕКСАНДР ВАДИМОВИЧ
старший преподаватель кафедры теории и технологии социальной работы Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы, Почетный работник сферы молодежной политики, kostrikin@hotbox.ru

ALEKSANDR KOSTRIKIN
Senior Lecturer, Honorary Worker of the Youth Policy, Department of Theory and Technology of Social Work, St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work

УДК 316.4

НАЦИОНАЛЬНО-ЭТНИЧЕСКИЕ МОЛОДЕЖНЫЕ ОБЩЕСТВЕННЫЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ: ОСОБЕННОСТИ И РОЛЬ В РАБОТЕ С МОЛОДЕЖЬЮ

NATIONAL AND ETHNIC YOUTH ASSOCIATIONS IN RUSSIA AND ST. PETERSBURG: FEATURES AND ROLE IN YOUTH WORK

Аннотация. В статье рассказывается о национальных и этнических молодежных общественных объединениях в России. Рассматривается их деятельность, история возникновения, анализируется современная ситуация. Также приводятся результаты опроса активистов и лидеров этнических молодежных ассоциаций в Санкт-Петербурге. По мнению автора, такие организации играют важную роль в работе с молодежью, профилактике национализма и экстремизма, способствуют развитию гражданского общества.

Abstract. The article is devoted to national and ethnic youth associations in Russia. Activities of youth associations of different nationalities, history of their origin and modern palette are considered. Additionally, results of the survey conducted with activists and leaders of ethnic youth association in St. Petersburg are presented. The author believes that ethnic youth associations play an important role in youth work and are essential for the prevention of extremism and nationalism, as well as for the development of civil society.

Ключевые слова: молодежь, молодежные общественные объединения, гражданское общество, профилактика национализма, культурная идентичность, социальная активность.

Key words: youth, youth associations, civil society, prevention of nationalism, cultural identity, social activity.

Современный этап развития нашей страны требует консолидации сил государства и общества в решении важнейших социальных, экономических и культурных задач. Особую роль в этом играют институты гражданского общества, прежде всего общественные объединения и гражданские инициативы. Эффективная работа этих структур на общественное благо предполагает включение граждан в их деятельность с юного возраста, развитие у молодых людей компетенций и навыков коллективного принятия решений и совместной деятельности, коммуникативных умений, воспитание у молодежи уважения к другим людям и взаимного доверия, создание толерантной среды. В последние годы все более остро стоят вопросы межкультурного и межэтнического взаимодействия, ситуация усугубляется ростом числа мигрантов из республик бывшего СССР, а в крупных городах — миграцией из южных регионов России. В связи с этим актуальной становится задача вовлечения представителей национальных и этнических молодежных сообществ и групп в общественную жизнь. Это является составной частью программы реализации приоритетных направлений государственной молодежной политики (далее — ГМП), намеченных в принятой Правительством РФ в 2006 году Стратегии государственной молодежной политики, включающей в себя духовно-нравственное воспитание, вовлечение молодежи в социальную практику и ее информирование о потенциальных возможностях развития. Приоритетный проект Стратегии «Гражданин России» предусматривает формирование у молодых россиян таких качеств, как гражданственность и патриотизм, толерантность и уважение к представителям другой культуры, гармоничное и духовное развитие, высоконравственное поведение. Это требует изучения деятельности национально-этнических молодежных общественных объединений и создания технологий эффективного сотрудничества с ними в рамках системы ГМП и социальной работы с молодежью.

Национальные и этнические молодежные организации в последние годы появились во многих регионах Российской Федерации, некоторые имеют межрегиональный и общероссийский статус. Ряд исследователей, а нередко и журналисты и политические комментаторы усматривают в этом процессе угрозу, пытаются найти в деятельности подобных организаций элементы национализма. Проблемы национального самосознания и этнической идентичности стали в последние годы предметом острых дискуссий в научном сообществе и общественном дискурсе. Эти проблемы неизбежно затрагивают и государственную молодежную политику как на федеральном, так и на региональном уровне. Но нельзя отрицать того, что вопросы этнической и национальной социализации молодого поколения (в том числе и этнических русских) не могут быть решены без изучения этнических и национальных молодежных общественных объединений.

В целом, молодежные общественные объединения занимают в системе ГМП особое место, выступая одновременно объектом и субъектом молодежной политики. Именно партнерство с самыми разными молодежными объединениями является необходимым условием эффективности ГМП [4; 5]. Мы исходим из понимания молодежных общественных объединений в качестве социального института легитимизации социальной активности молодежи [3; 6].

Национально-этнические молодежные объединения вовлекают в свою деятельность нередко не только молодых жителей того или иного региона одной (как правило, нерусской) национальности, но и молодых мигрантов из числа приезжающих в Россию на учебу или в связи с замужеством или женитьбой, а также трудовых мигрантов и их детей.

Как показали исследования Б. Винера, развитие национальных объединений мигрантов проходит ряд этапов: от аккультуризации, через стремление к культурной идентичности и борьбу с ассимиляцией и дискриминацией до этничности как хобби [1; 2]. На определенном этапе стремление к ассимиляции и интеграции исчезает — люди иной культуры начинают задумываться о ее сохранении, появляются мотивы обучения детей и молодежи уже утраченному языку, истории и обычаям. Иногда при этом происходит смена трех или даже четырех поколений. Затем этничность носит характер символической идентичности (термин Херберта Ганса [7]), а она уже приобретает квазиэтнический характер, становится хобби.

Первые этнические и национальные молодежные объединения в крупных российских городах, прежде всего в Санкт-Петербурге, Москве, Киеве, появились в XIX веке. Это были различные землячества (в первую очередь студенческие), культурно-просветительские организации. Известно, что первые организации Христианского союза молодых людей (YMCA) были организованы при немецких протестантских общинах.

На сегодняшний день этнические и национальные молодежные объединения активно действуют практически во всех российских регионах, они являются нередко официально зарегистрированными общественными организациями или движениями или входят в состав национально-культурных автономий и культурных обществ. В составе членских организаций Национального Совета молодежных и детских объединений России, т. е. на федеральном уровне, можно видеть такие объединения, как «Азербайджанская молодежная организация России», межрегиональное общественное движение «Молодежь Кавказа», Немецкое молодежное объединение. Эти объединения имеют свои организации во многих регионах. В Санкт-Петербурге наряду с вышеуказанными активно действуют также объединения армянской молодежи, организация молодых татар, Ассоциация молодежи Республики Саха (Якутия) «Сайдыы», Содружество молодежи Дагестана, а также еврейские молодежные организации (студенческий центр «Гилель» и др.). Многие национально-этнические организации в субъектах федерации являются членами региональных молодежных советов и «круглых столов» молодежных и детских объединений.

В феврале — марте 2014 года нами был проведен опрос активистов и руководителей национально-этнических молодежных общественных объединений Санкт-Петербурга. Респондентам, помимо обычных вопросов справочно-информационного характера (название, год создания и регистрации, количество членов и участников мероприятий, контактные данные, имя и фамилия руководителя), предлагалось сформулировать миссию и цель организации, описать ее структуру и рассказать о наиболее интересных программах и проектах, а также сообщить об отношениях с «взрослыми» национально-этническими организациями (национально-культурными автономиями и культурными обществами), другими молодежными организациями в России и организациями, действующими в традиционном месте проживания того или иного народа (на «исторической родине»). Всего было опрошено десять человек из числа руководителей или заместителей руководителей организации, причем среди респондентов были представители практически всех наиболее активно действующих молодежных общественных объединений Санкт-Петербурга. Из опрошенных организаций четыре представляют молодежь кавказских народов (всех народов Северного Кавказа, Дагестана, Армении и Азербайджана), одна — сибирские народы (молодежь Якутии), а остальные — различные народы мира (ингерманландских финнов, украинцев, евреев, поляков). Пять организаций являются именно молодежными и зарегистрированы отдельно, а пять являются структурными подразделениями национально-культурных автономий или культурных обществ. Лишь один респондент сообщил, что их молодежная организация, зарегистрированная отдельно, не поддерживает связи с соответствующей «взрослой» национальной организацией, но активно сотрудничает с пресс-центром, издающим газету для представителей якутского народа в Санкт-Петербурге.

По времени возникновения можно выделить два всплеска. Первый приходится на конец 1990-х годов, причем основанные в тот период организации, как правило, действовали в составе «взрослых» национально-культурных обществ

и сами не регистрировались. Второй период активного создания национально-этнических объединений — 2005–2009 годы. Интересно отметить, что в это же время создавались многие молодежные политические организации (молодежные объединения при партиях, движение «НАШИ» и аналогичные объединения в регионах), что было связано с проведением очередных выборов. Кроме того, объяснить появление в Санкт-Петербурге молодежных национальных организаций можно открытием в 2005 году Санкт-Петербургского Дома национальностей и поддержкой национально-культурных объединений со стороны правительства города в лице Комитета по внешним связям.

Количество членов молодежных объединений по сообщениям респондентов колеблется от нескольких сотен до 3 тыс. человек, но в большинстве составляет 300–600 молодых людей. Это в целом совпадает и с данными, полученными нами при исследовании других молодежных объединений города [6, с. 93–94]. При этом необходимо отметить, что руководители при опросах обычно завышают количество членов своих организаций и особенно часто — число участников программ и проектов. Возможно, это связано не только с желанием продемонстрировать свою значительность и успешность, но и с тем, что в соответствии с действующим законодательством государственная поддержка оказывается молодежным организациям, имеющим определенное количество членов или предложившим программу (проект), охватывающий на региональном уровне не менее 500 человек, а на федеральном — 3 тыс. участников. В данном исследовании респонденты указали, что количество участников их программ в среднем около 1000–1500 человек в год.

Что касается миссии, то практически все респонденты говорили об объединении молодежи своего народа в Санкт-Петербурге, сохранении национальных культурных традиций, духовном развитии и взаимной поддержке. При этом в качестве целей чаще всего приводилась цитата из соответствующего раздела устава организации. Тем более любопытно сравнить заявленные цели и миссию с практикой работы. Среди мероприятий и наиболее интересных программ и проектов назывались чаще всего национальные праздники (в том числе религиозных), спортивные соревнования и турниры, в частности по национальным видам спорта, просветительские программы, а также экскурсии, туристические поездки, КВН и интеллектуальные игры типа «Что? Где? Когда?» и дебаты,

Несколько респондентов указали на социальные программы по поддержке студентов из числа представителей народа, организацию репетиторства, помощь в трудоустройстве, содействие в льготном посещении театров, молодежных клубов, концертов, консультации по получению скидок. Две организации поддерживают языковые курсы, причем в одном случае это курсы русского языка для мигрантов, а в другом — курсы национального языка для живущих в Санкт-Петербурге представителей народа, не знающих свой язык. Практически все организации имеют свои музыкальные или танцевальные коллективы, развивают художественную самодеятельность.

Из опрошенных организаций только три взаимодействуют с аналогичными молодежными организациями в других регионах или за рубежом, одна входит в межрегиональное общественное объединение, представленное в Национальном Совете молодежных и детских объединений России.

Далеко не всегда молодежные национальные и этнические организации связаны с теми или иными религиозными общинами, хотя организации еврейской молодежи традиционно сотрудничают с иудейскими общинами, а, например, в Санкт-Петербурге много лет действует молодежное объединение польских студентов-католиков, большинство польской молодежи объединено вокруг представительства международной католической благотворительной организации «Каритас». Татарская молодежь составляет молодежный актив Соборной мечети и духовного управления мусульман Северо-Западного федерального округа. Для молодежных объединений важно развитие связей с исторической родиной, а также с «взрослыми» организациями и национально-культурными автономиями.

Нужно отметить, что этнические и национальные объединения выполняют важную интеграционную и социализирующую функцию, практически никогда они не стоят на националистических позициях, наоборот, демонстрируют лояльность и открытость, активно участвуют в программах органов по делам молодежи, в том числе в мероприятиях по патриотическому воспитанию («Вахта памяти», возложение цветов на Пискаревском кладбище, проведение субботников в местах захоронения советских воинов). В этом можно видеть способ достижения безопасности и борьбы с дискриминацией, а также механизм профилактики межнациональных конфликтов.

Участие в этнических и национальных молодежных объединениях довольно часто выступает для молодых людей разных национальностей социальным лифтом и институтом преодоления дискриминации, механизмом взаимной поддержки и защиты. Для ряда этнических объединений эта защита весьма важна, в том числе как защита от нацистов (именующих себя «русскими националистами»), агрессивно выступающих против мигрантов. Однако известно, что т.н. «русские националисты» (во всяком случаев Петербурге) объединяют в своих рядах нередко отнюдь не коренных петербуржцев и собственно русских, но прежде всего просто молодых гопников, ставших жителями крупных городов во втором-третьем поколении и испытывающих чувство социальной депривации, преодолеваемой через групповую агрессию, в которой снижается чувство ответственности).

Большое количество молодежных организаций, создаваемых представителями народов Кавказа, может свидетельствовать о том, что молодые люди южных регионов и республик более активны, более пассионарны. А существование таких организаций, как студенческий центр «Гилель», Немецкое молодежное объединение, Немецко-Русский обмен и другие, в деятельности которых участвуют не только представители соответствующих народов, говорит о высоком потенциале и возможностях

развития практической молодежной работы (в том числе международного сотрудничества) на основе национальных молодежных объединений.

Особо следует упомянуть молодежные организации, провозглашающие некие национальные идеи, но реально объединяющие скорее любителей исторических реконструкций или интересующихся историей. За этим, к сожалению, может подчас скрываться национализм и сепаратизм. В качестве примера можно привести общество «Ингрия» в Санкт-Петербурге и Ленинградской области, многие из активистов которого в социальных сетях прямо призывают к восстановлению отдельного государства Ингрия, после Октябрьской революции самопровозгласившегося на Карельском перешейке. При этом в составе российской организации ингерманландских финнов «Инкерин Лиитто» уже более 20 лет существует молодежное структурное подразделение, организующее культурно-исторические программы и ежегодный детский лагерь в Финляндии, содействующее молодым российским финнам в их национальной идентификации.

И, разумеется, нельзя считать этническими псевдонациональные молодежные организации, использующие некие национальные понятия и символику в качестве игры, хобби, повода для встреч или особой объединяющей идентичности (иногда вообще в качестве «прикола»). Примером может служить движение скифов, ежегодно отмечающих День пробуждения скифского сознания и совершающих «скифские» ритуалы посвящения.

Таким образом, можно увидеть, что в нашей стране в целом и в Санкт-Петербурге в частности сложилась система национально-этнических молодежных общественных объединений представителей самых разных народов и имеется интересный и разнообразный опыт как связанный с вовлечением молодежи в изучение и сохранение своей национальной культуры, так и охватывающий сферы социализации, досуга, просвещения и т. п. Обмен опытом, сотрудничество молодежных объединений представителей разных народов и конфессий между собой и с органами, осуществляющими молодежную политику, будет, безусловно, способствовать развитию взаимопонимания между народами, созданию толерантной среды и снижению социальной (межнациональной) напряженности, а также послужит на пользу молодежной политике в России в целом.

1. *Винер Б. Е.* Этнические общины и идентичность в Санкт-Петербурге // В поисках России: Серия публикаций к дискуссии об идентичности / под ред. П. Тишендорфа, Е. Белокуровой, М. Унрау. Т. 1: Северо-Запад России [издание Фонда Фридриха Эберта в Российской Федерации]. СПб.: Интерсоцис, 2008. С. 64–72.
2. *Винер Б. Е.* Этнические организации в Санкт-Петербурге // Социологический журнал. 2001. №1. С. 110–121.
3. *Иваненков С. П., Кострикин А. В.* Проблемы исследования социальной активности молодежи // Credo new. 2009. № 3 (59). С. 82–100.
4. *Иваненков С. П., Кусжанова А. Ж.* Молодежь и государство: инновационные подходы (на материалах Оренбургской области). Оренбург: Комитет по делам молодежи, 2005. 440 с.
5. *Коряковцева О. А.* Государственная молодежная политика как фактор общественно-политической активизации молодежи в постсоветской России: Автореф. дис.… д. полит. наук. Ярославль, 2010. 47 с.
6. *Кострикин А. В., Иваненков С. П.* Теория и практика повышения социальной активности молодежи: монография. СПб.: ФГБОУВПО «СПГУТД», 2013. 171 с.
7. *Gans H. J.* Symbolic ethnicity: the Future of ethnic Groups and Cultures in America // Ethnic and Racial Studies. 1979. Vol. 2, № 1. P. 1–20.

References

1. *Vinner B. Ye.* Etnicheskiye obshchiny i identichnost v Sankt-Peterburge [Ethnic identity and community in St. Petersburg]. V poiskakh Rossii: seriya publikatsiy k diskussii ob identichnosti [Searching for Russia: series of publications for the discussion of identity]. Tischendorf P., Belokurova Ye., Unrau M. (eds.). Vol. 1. St. Petersburg: Intersotsis Publ., 2008. pp. 64–72 (in Russian).
2. *Vinner B. Ye.* Etnicheskiye organizatsii v Sankt-Peterburge [Ethnic organizations in St. Petersburg]. Sotsiologicheskiy zhurnal — Sociological Journal, 2001, no. 1. pp. 110–121 (in Russian).
3. *Ivanenkov S. P., Kostrikin A. V.* Problemy issledovaniya sotsialnoy aktivnosti molodezhi [Issues of studying the social activity of youth]. Credo new, 2009, no. 59 (3). pp. 82–100 (in Russian).
4. *Ivanenkov S. P., Kuszhanova A.* Zh. Molodezh i gosudarstvo: innovatsionnye podkhody [Youth and the state: innovative approaches]. Orenburg: Committee on Youth Policy, 2005. 440 p. (In Russian).
5. *Koryakovtseva O. A.* Gosudarstvennaya molodezhnaya politika kak factor obshchestvenno-politicheskoy aktivizatsii molodezhi v postsovetskoy Rossii. Avtoref. dis. dokt. polit. nauk. [State youth policy as a factor of social and political activity of youth in post-Soviet Russia. D.Sc. (Pol.) dissertation abstract]. Yaroslavl: P.G. Demidov Yaroslavl State University Publ., 2010. 47 p. (In Russian).
6. *Kostrikin A. V., Ivanenkov S. P.* Teoriya i praktika povysheniya sotsialnoy aktivnosti molodezhi [Theory and practice of improving the social activity of youth]. St. Petersburg: St. Petersburg State University of Technology and Design Publ., 2013. 171 p. (In Russian).
7. *Gans H. J.* Symbolic ethnicity: the future of ethnic groups and cultures in America. Ethnic and Racial Studies, 1979, vol. 2, no. 1. pp. 1–20.

ДМИТРИЕВ МИХАИЛ ГЕОРГИЕВИЧ
кандидат педагогических наук,
генеральный директор специального предприятия «Новое поколение»,
np-public@mail.ru

MIKHAIL DMITRIYEV
Cand.Sc. (Pedagogy), General Manager, Special Enterprise «New Age»

ЭРЛИХ ОЛЕГ ВАЛЕРЬЕВИЧ
кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики семьи
Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования,
olerl@yandex.ru

OLEG ERLIKH
D.Sc. (Pedagogy), Assoc. Prof., Head of the Department of Family Pedagogy,
St. Petersburg Academy of Postgraduate Teacher Education

ЦЫГАНКОВА НАТАЛИЯ ИГОРЕВНА
кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры педагогики семьи
Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования,
ser588@mail.ru

NATALIYA TSYGANKOVA
Cand. Sc. (Psychology), Senior Lecturer, St. Petersburg Academy of Postgraduate Teacher Education

УДК 37.04

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К СОВЕРШЕНИЮ ПРАВОНАРУШЕНИЙ
(на материалах исследования начального уровня социализации воспитанников специального предприятия «Новое поколение»)

FEATURES OF SOCIALIZATION OF MODERN ADOLESCENTS, PRONE TO COMMIT CRIMES
(based on the research of entry-level socialization of students of special enterprise «New age»)

Аннотация. В статье представлены результаты исследования уровня социализации воспитанников специального предприятия «Новое поколение», которое в течение последних двадцати лет ведет успешную работу по профилактике девиантного и делинквентного поведения среди подростков и молодежи в условиях сверхкрупного города. В исследовании выявлены новые тенденции особенностей социализации современных подростков, склонных к совершению правонарушений. Выводы, сделанные авторами, могут использоваться специалистами по воспитанию современной молодежи — социальными и школьными педагогами, психологами, социальными работниками, управленцами.

Abstract. The article presents findings from a study of the level of socialization among students of special enterprise «New Age», which has been successfully working during the last twenty years on prevention of deviant and delinquent behavior among adolescents and youth in terms of the megapolis. The research revealed new trends in socialization of modern teenagers, prone to commit crimes. Conclusions, made by authors, could be used by experts working with modern youth — social and school teachers, psychologists, social workers, managers.

Ключевые слова: социализация и воспитание молодежи, подростки с девиантным и делинквентным поведением, трудовое воспитание, воспитание в коллективе, субъекты социализации.

Key words: socialization and education of youth, adolescents with deviant and delinquent behavior, labor education, group training, subjects of socialization.

Главной задачей специального предприятия «Новое поколение» является обеспечение условий для успешной социализации подростков, склонных к совершению правонарушений и преступлений или уже совершивших их. Процесс социализации здесь осуществляется за счет приобщения подростков к «нормативной» модели поведения (в отличие от девиантной и делинквентной), что обеспечивается участием воспитанников в трудовой деятельности, привитием им устойчивых трудовых навыков в референтном для них коллективе сверстников, в котором осуществляется воспитательное воздействие специально организованной для этих целей педагогической среды. Ключевой особенностью такой среды выступает организация общественно значимой посильной трудовой деятельности в социально и психологически однородном коллективе сверстников.

Для решения этих педагогических задач было необходимо психологическими средствами оценить начальный уровень социализации пришедших на предприятие воспитанников-новичков. Целью исследования было изучение личностных особенностей подростков, работающих на предприятии «Новое поколение», для дальнейшей коррекции единых эффективных подходов к их воспитанию. Результаты исследования могут быть интересны специалистам, которые занимаются подростками, испытывающими проблемы в социализации, выраженные в отклоняющемся поведении.

В научной литературе представлены различные подходы к понятию «социализация» Учитывая специфику задач предприятия, авторы ориентировались в качестве рабочей модели преимущественно на положения «интериоризационного» (освоение личностью норм, ценностей, установок, стереотипов, выработанных обществом, в результате чего у нее складывается система внутренних регуляторов, привычных форм поведения) и «интраиндивидуального» (социализация не исчерпывается адаптацией к социальной среде, а является творческой самореализацией личности, преобразованием себя, строится как деятельностная модель индивидуализации) [1, с. 15] подходов к процессу социализации.

В исследовании уровня социализации воспитанников-новичков, поступивших в «Новое поколение», были проанализированы особенности их личностного развития, представленные определенными чертами их личности, специфика направленности личности в трудовой деятельности и межличностном взаимодействии в группе, эмоциональное состояние (степень выраженности депрессивного состояния, наличие психической энергии и выраженность уровня агрессивности).

Объектом исследования стали подростки, впервые поступившие на работу на предприятие по направлениям отделов и комиссий по делам несовершеннолетних в связи с их девиантным или делинквентным поведением, предметом — особенности показателей социализации и эмоциональной сферы, уровень и условия начальной социализации этих подростков.

В исследовании приняли участие 306 воспитанников, поступивших на работу в апреле — августе 2013 года. Всего в ходе исследования было получено 294 валидных результата. Исследуемую выборку составили подростки 15–17 лет, проживающие в Санкт-Петербурге и Ленинградской области.

Задачей исследования было изучение уровня социализации воспитанников-новичков во взаимосвязи с индивидуально-психологическими характеристиками, направленностью личности, эмоциональным состоянием и способами социального взаимодействия, а также условиями первичной социализации.

Методики исследования и обработки полученных данных включали:

• методику многофакторного исследования личности Р. Кеттелла № 105; 16 PF — опросник в адаптации А. Н. Капустиной, Л. В. Мургулец и Н. Г. Чумаковой, для психодиагностики выраженности основных личностных свойств подростков (структура личности в соответствии с нормативными показателями для возрастных категорий подростков 12–18 лет);

• методику «Направленность личности» по В. Смейкалу, М. Кучеру для определения направленности личности (направленность на себя, на взаимоотношения, на задание);

• методику «Тест руки» («Hand-тест») по Б. Бриклен, З. Пиотровски, Э. Вагнеру для определения направленности подростков на конструктивное социальное взаимодействие;

• методику дифференциальной диагностики депрессивных состояний В. Зунге (в адаптации Т. И. Балашовой) для диагностики депрессивных состояний;

• статистический метод (описательная статистика, контент-анализ, кластерный анализ, ранговая корреляция по критерию Спирмена, сравнение уровня выраженности переменной по критерию Краскала — Уоллеса, критерию Манна — Уитни).

Обратимся к результатам исследования. Контингент воспитанников-новичков в большинстве составили учащиеся средних общеобразовательных школ (64,8 %), гимназий, лицеев и профильных школ повышенного уровня обучения (13 %), коррекционных учреждений (9,7 %), учреждений профессионального образования (13 %).

Причины направления подростков на работу на специальное предприятие «Новое поколение» условно можно разделить на три группы:

а) связанные со школьной дезадаптацией (38,3 %) — неуспеваемостью, уклонением от учебы, самовольными уходами из школ;

б) профилактические меры по предупреждению возможного противоправного поведения (35,2 %);

в) вследствие совершения подростками правонарушений или преступлений (29,3 %), среди которых распитие спиртных напитков, употребление наркотических веществ, токсикомания, курение, антиобщественное поведение и бродяжничество, кражи.

Уже эти данные, по мнению авторов, указывают на наличие серьезной социально-педагогической проблемы. Она заключается в ограниченных возможностях традиционной системы школьного

образования обеспечивать социально приемлемую социализацию быстро увеличивающейся категории подростков, имеющих в качестве доминирующих не познавательные, а прагматичные мотивы социальной жизнедеятельности. В то же время сегодня образовательных или воспитательных учреждений, которые специализируются на социализации воспитанников на основе их включения в реальную, а не имитационную, оплачиваемую трудовую, а не традиционную учебную деятельность, практически нет. В этих условиях ограниченность возможностей социализации этой группы подростков создает безусловный социальный риск как для них, так и для общества в целом.

В качестве институтов первичной социализации в исследовании рассматривались семья и (или) учреждения, в которых воспитывались подростки. Основная часть респондентов (41,9%) живет в полных семьях. Группа подростков, проживающих в неполных семьях (только с одним родителем или лицом, его заменяющим), составила 39,9%. Подростков, проживающих в учреждениях, 18,2%.

Таким образом, сегодня сам факт проживания подростка в полной семье или государственном воспитательном учреждении не является гарантией профилактики его возможного противоправного поведения. Это подтверждается и в исследованиях А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых [5]. Поэтому все большую роль в процессах социализации и ресоциализации начинают играть воспитательные системы, способные учесть специфику направленности, потребностей, эмоционального состояния и организации мышления отдельных подростковых групп.

Каковы же типичные индивидуально-личностные характеристики воспитанников, пришедших на работу в «Новое поколение»?

Результаты исследования не позволяют однозначно характеризовать их как лиц, устойчиво склонных к асоциальному, противоправному поведению и нарушению социальных норм. Скорее, они находятся вблизи «нижнего порога» нормативного поведения, который в определенных ситуациях может быть ими нарушен. Следовательно, траектория их дальнейшего личностного развития зависит от наличия или отсутствия регулирующих педагогических условий. Соответствующие условия целенаправленного воспитательного воздействия позволят таким подросткам устойчиво оставаться в рамках «нормативных показателей социализации». Три условные группы подростков, дифференцированные авторами на основе анализа формальных причин их направления на предприятие, на самом деле, пожалуй, представляют единую группу, внутри которой можно выделить подгруппы с различной стадией педагогической запущенности. Исследование позволило установить, что подавляющее большинство респондентов хорошо знает о границах норм социально приемлемого поведения, но склонно к их нарушению, видимо, в силу того, что эти нормы не интериоризованы подростками как личностно-значимые ценности.

Наряду с этим в качестве личностных особенностей респондентов можно отметить высокие показатели по шкалам: «степень доминирования — подчиненности», «доверчивость — подозрительность», «степень тревожности».

Это позволяет сделать вывод об определенной склонности респондентов к доминированию, их излишней самоуверенности, властности, упрямству в сочетании с агрессивностью, готовности к отстаиванию своего права на самостоятельность, потенциалу конфликтогенности, склонности к обвинению в конфликтах других. Из положительных характеристик, которые можно использовать для улучшения их социализации, назовем стремление к независимости, самостоятельности, желание бороться за более высокий статус. Наряду с этим респондентов можно охарактеризовать как имеющих повышенный уровень доминирования.

В целом респондентам присущи подозрительность, недоверчивость и эгоцентричность, невысокая откровенность в отношениях с друзьями в сочетании со склонностью к занятию обособленной позиции в коллективе. Данные характеристики могут осложнять процесс социализации.

Показатель «степень тревожности» выражен так же явно. Можно констатировать повышенную степень проявления у респондентов тревожности, депрессивности, ранимости, озабоченности. Для них характерны склонность к недооценке своих возможностей, знаний и способностей. Испытуемые чувствуют себя в обществе неуверенно и неуютно, склонны держаться замкнуто и обособленно, что создает сложности в социальном взаимодействии.

Профиль индивидуально-личностных характеристик воспитанников-новичков отражен на рис. 1.

В рамках данного профиля выделяются два пика:

1. Более низкая степень сформированности интеллектуальных функций, что проявляется в конкретности и некоторой ригидности, эмоциональной дезорганизации мышления. По-видимому, существует связь данного показателя с уровнем вербальной культуры и эрудицией. Это позволяет охарактеризовать воспитанников-новичков как людей, которым преимущественно свойственны конкретность и практическая направленность мышления. Не случайны в связи с этим их трудности в обучении в школе, традиционно остающейся «школой знаний», ориентированной на учащихся с хорошим абстрактным мышлением, сообразительностью и быстрой обучаемостью.

2. Второй пик связан с фактором G — степенью социальной нормативности и организованности. Полученные данные показывают, что, с одной стороны, респондентам присуще формальное знание и принятие существующих социальных норм, с другой — нормы и запреты не выступают для этих подростков регуляторами поведения, нельзя говорить о сформированности у них чувства ответственности и долга, стойких моральных принципов, осознанном соблюдении норм и правил поведения. Можно констатировать, что эти подростки приблизились к нижней границе нормативного поведения и могут нарушить ее при определенных условиях (например, в случае, если они не будут находиться в поле целенаправленного воспитательного воздействия).

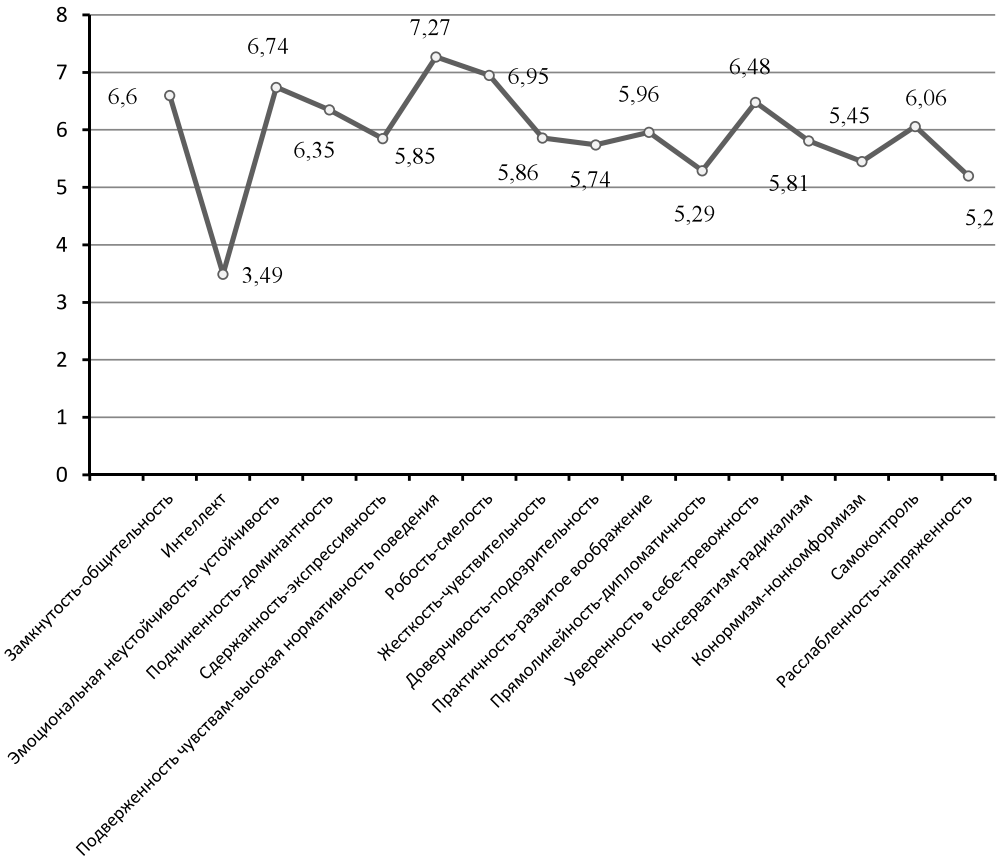


Рис. 1. Профиль индивидуально-личностных характеристик воспитанников

Исследуемых воспитанников «Нового поколения» нельзя характеризовать как малоэмоциональных, замкнутых, не интересующихся жизнью окружающих. Но все же их эмоциональная сфера обеднена в способности к эмпатии и конструктивному социальному взаимодействию. Для них характерно скорее конкретно-практическое, нежели абстрактно-аналитическое мышление.

Такие особенности социализации воспитанников-новичков определяют особую важность содержания системы воспитательного воздействия как фактора и условия их дальнейшей социализации и профилактики противоправного поведения.

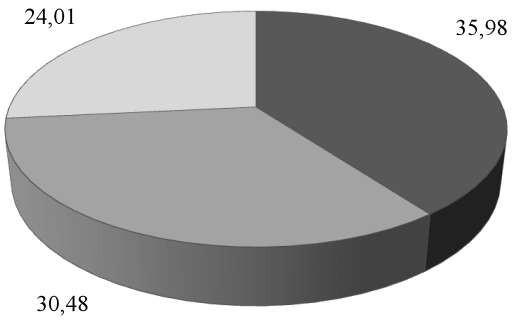


Рис. 2. Специфика направленности личности воспитанников-новичков «Нового поколения»

Кроме того, исследовались специфика направленности личности, эмоциональное и нервно-психическое состояние респондентов.

Из рис. 2 видно, что на первом месте у респондентов вариант «направленность на себя», предполагающий игнорирование людей или работы, которую обязан исполнять. На втором месте показатель «направленность на взаимоотношения», характеризующийся большим интересом к коллективной деятельности при стремлении минимизировать свой вклад в осуществление трудовых заданий группы. Наконец, на третьем месте «направленность на задание», означающая готовность к сотрудничеству с коллективом, группой в целях повышения продуктивности их деятельности, а также заинтересованность личности выполнять свою работу как можно лучше.

Таким образом, с одной стороны, психологическими особенностями социализации респондентов выступают определенная центрированность на себе как выражение эгоцентризма, социальный инфантилизм как ориентированность на поверхностные отношения, стремление избегать индивидуальной ответственности за результат. С другой стороны, на уровне потенциальных отмечаются такие индивидуально-психологические особенности, как самостоятельность и решительность, волевые качества и упорство, агрессивность и готовность к соперничеству. Возможность снижения проявлений одних (социально нежелательных) особенностей и интенсификации других в значительной

степени зависит от средовых характеристик, прежде всего от предлагаемой модели трудовых отношений в коллективе сверстников и содержания воспитательной деятельности как системы целенаправленной и организованной социализации.

Исследование показало, что в среднем по группе у воспитанников-новичков достоверно не выражены депрессивные состояния.

Не выявлена и склонность к открытому агрессивному поведению, хотя возможность его проявления у воспитанников существует, но только в особых ситуациях. Данный показатель вполне может педагогически контролироваться в условиях организованной воспитательной среды.

Анализ результатов исследования также показал, что в эмоциональном и нервно-психическом состоянии респондентов отсутствует выраженность тенденций к уходу от реальности и наличию психопатологии.

Таким образом, эмоциональное и нервно-психическое состояние воспитанников как фактор, отражающий особенности их социализации, находится в пределах нормы. Характерен пониженный уровень психической энергии, что может стать как фактором повышения их социализации при условии эффективной деятельности системы воспитательного сопровождения, так и фактором снижения уровня социализации в случае недостаточной эффективности этой системы.

Что касается гендерного аспекта, то более выражена чувствительность у девушек, выше степень личностной дезадаптации у юношей, но в целом достоверных различий по уровню социализации у девушек и юношей не выявлено.

Зато показатели социализации несколько различаются в зависимости от причин направления в «Новое поколение» (с целью профилактики противоправного поведения, после совершения правонарушений или по причинам школьной дезадаптации). Наше исследование позволяет констатировать, что сегодня в школах есть категория подростков, находящихся на границе между нормативным и делинквентным поведением. Подростки, направленные в «Новое поколение» с целью профилактики, имеют более сформированную мотивацию в получении заработка и проведении досуга, более высокий уровень сформированности абстрактного мышления, более эмоционально устойчивы, социально активны, в большей степени ориентированы на конструктивное социальное взаимодействие в группе и обществе. В случае отсутствия соответствующей поддержки со стороны общества они рискуют со временем оказаться в числе правонарушителей.

Анализ показателей социализации воспитанников в зависимости от состава семьи и условий проживания позволил установить некоторые достоверные различия и тенденции в трех группах респондентов по критерию $\chi 2$ Пирсона в зависимости от института первичной социализации (полная и неполная семья, воспитание подростка в госучреждении).

Достоверно выявлены более высокий уровень развития воображения, ориентация на свой внутренний мир, склонность к фантазированию, погружению в себя, эксцентричности, игнорирование общепризнанных норм, частое отвержение группой у респондентов из неполных семей. По показателю «консерватизм — радикализм» этих респондентов можно охарактеризовать как лиц, не имеющих интериоризированных ценностных норм, обладающих поэтому латентным потенциалом для радикализации своих взглядов (недоверие к авторитетам, неприятие информации на веру). Это можно интерпретировать и как свидетельство критичности мышления у подростков из неполных семей, и как фактор их недостаточной социализации. Наконец, у подростков из неполных семей по сравнению с респондентами других групп определяется более высокий уровень психической энергии. Им в наибольшей степени свойственны депрессивное состояние и «радикализм».

У респондентов, проживающих в учреждении, достоверно выявлено отличие по шкале «прямолинейность — дипломатичность», они способны хитро и умело строить свое поведение, скептически относятся к лозунгам и призывам. Такие показатели отражают особенности адаптации этой группы подростков к социально-ролевой структуре детских домов. К сожалению, уровень «хитрости и скептицизма», достаточный для адаптации в стенах интернатного учреждения, оказывается, как свидетельствуют многочисленные исследования, недостаточным для успешной социальной адаптации в большой жизни [4, с. 136–150; 5]. Также у респондентов, проживающих в учреждении, достоверно выше уровень депрессивности.

Наконец, показатели «тенденция к уходу от реальности» и «наличие психопатологии» оказались более выраженными именно у подростков из полных семей, что косвенно свидетельствует о том, что формальная принадлежность к ней подростка еще не гарантирует его успешности в социализации.

Представленная в исследовании рабочая модель социализации подростков (выраженная определенными чертами их личности; направленностью на труд и межличностное взаимодействие; особенностями эмоционального состояния) позволила разделить респондентов на две группы с более высоким и более низким уровнем социализации.

Так, 91,1 % респондентов при этом могут быть отнесены к группе с нормативным «средним» уровнем социализации по следующим показателям: «замкнутость — общительность», «эмоциональная устойчивость», «степень доминирования», «сдержанность — экспрессивность», «нормативность поведения», «жесткость — чувствительность», «доверчивость — подозрительность», «консерватизм — радикализм», «уровень развития самоконтроля», «степень тревожности».

Обращает на себя внимание то, что, во-первых, в группе с более высоким уровнем социализации больше респондентов из неполных семей; во-вторых, подростков из полных семей, имеющих низкий уровень социализации, больше, чем таких подростков из неполных семей. Наконец, среди респондентов с низким уровнем социализации вообще нет подростков, воспитывавшихся

в учреждениях. По нашему мнению, фактор качества межличностных (эмоциональных) отношений в семье и учреждении играет сегодня наиболее существенную роль для понимания сущности современных проблем социализации ребенка и подростка по сравнению с фактором полноты семьи.

Проведенное исследование позволяет сделать некоторые общие выводы об особенностях и уровне социализации воспитанников, впервые поступивших на работу в «Новое поколение».

Основной контингент воспитанников «Нового поколения» — учащиеся средних общеобразовательных школ. Их педагогические коллективы испытывают сегодня значительные трудности в проведении воспитательной работы, направленной на успешную социализацию обучающихся. Выделенные три подгруппы подростков в соответствии с причинами их направления в «Новое поколение» показывают, что количество трудных подростков в ближайшее время вряд ли ощутимо уменьшится. Несовершеннолетние, направляемые для работы на предприятие, представляют не три автономные группы, а скорее, единую группу с различными стадиями склонности к правонарушениям. Это актуализирует задачу создания инновационной воспитательной системы (систем), которая стала бы альтернативой для достаточно большого числа современных подростков, с которыми школа не справляется.

Для воспитанников-новичков «Нового поколения» характерны направленность на труд с целью заработка и на организованный досуг. Возможно, это отражает раннюю сформированность у части подростков специфической (недетской) социальной ответственности (необходимость помогать в содержании семьи). К сожалению, реализация данных запросов современного подростка обществом ограничена, что увеличивает риск совершения подростками правонарушений.

Фактор полноты семьи, традиционно рассматривавшийся как условие, способствующее более успешной социализации подростка, в настоящее время гарантированно не обеспечивает позитивный характер социализации и профилактику противоправного поведения. То же можно сказать и о пребывании подростка в стенах воспитательного учреждения.

В среднем по группе у воспитанников-новичков достоверно не выражены депрессивные состояния, возможность проявления агрессивности существует, но только в особых ситуациях. Эмоциональное и нервно-психическое состояние воспитанников как фактор социализации находится в пределах нормативных показателей.

Кроме того, выявлены черты, затрудняющие социализацию современных трудных подростков:

• повышенный уровень доминантности, связанный с амбивалентностью (сочетанием отсутствия побуждений и желаний, безразличия к своим удачам и неудачам с беспокойством, неусидчивостью, эмоциональной неустойчивостью, пониженным настроением, раздражительностью, пренебрежением в групповой деятельности такими аспектами, как единство, порядок, лидерство);

• завистливость, подозрительность и недоверчивость к другим людям, мнительность, недостаточная открытость, склонность к занятию обособленной позиции в коллективе, раздражительность и нетерпимость к конкуренции, низкая степень альтруизма;

• повышенная степень тревожности;

• более низкая степень сформированности интеллектуальных функций, что проявляется в конкретности и некоторой ригидности, эмоциональной дезорганизации мышления.

Все это позволяет охарактеризовать трудного подростка, проживающего в современном мегаполисе, как человека, которому свойственна конкретность и практическая направленность мышления. Эта специфика вступает в неизбежное противоречие с академической направленностью традиционной школы, которая не обеспечивает получение навыков практической деятельности, решения актуальных жизненных задач и ситуаций.

Присущее современным трудным подросткам формальное знание и внешнее принятие существующих социальных норм не позволяет однозначно говорить о асоциальности этой группы. Однако эти нормы не выступают для подростков надежным регулятором поведения, нельзя сказать о сформированности на уровне интериоризации у них чувства ответственности и долга, стойких моральных принципов, осознанного соблюдения норм и правил поведения. Эти подростки подошли к нижней границе нормативного поведения и могут ее нарушить при определенных условиях, в случае, если они не будут заняты конструктивной трудовой деятельностью и находиться в поле целенаправленного воспитательного воздействия.

Поскольку индивидуально-психологические характеристики личности большинства воспитанников-новичков находятся в пределах нормативных показателей социализации (91% респондентов), это позволяет предположить, что сегодня не существует четких границ между индивидуально-личностными характеристиками социально благополучных подростков и подростков с девиантным и делинквентным поведением.

В заключение можно сделать вывод, что сегодня основные институты первичной социализации ребенка (полная, неполная семья, учреждение) не справляются со своими задачами. Возникает противоречие между формальным и ценностным уровнями социализации подростков, склонных к совершению правонарушений. Такая склонность подростков, вероятно, связана прежде всего с индивидуальными личностными характеристиками (прагматическая направленность мышления, низкий уровень эмпатии и психической энергии) и (или) принадлежностью подростка к такой референтной группе, которая создает условия для противоправного поведения.

Подростки, воспитанные в разных условиях, сегодня в равной степени демонстрируют проявления девиантного поведения. В подобной ситуации возрастает потенциальная роль проектирования и создания воспитательных сред, соответствующих индивидуально-личностным характеристикам, специфике

мотивации, а также особенностям направленности личности и эмоционального состояния подростков.

Понимание специфики социализации современных подростков, своевременное предоставление им возможности трудиться и проводить организованный досуг в рамках референтных групп сверстников в сочетании с целенаправленным воспитательным воздействием (например, в соответствии с моделью деятельности специального предприятия «Новое поколение») необходимы для позитивной социализации подростков и профилактики асоциального поведения.

1. *Голованова Н. Ф.* Социализация и воспитание ребенка. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений СПб.: Речь, 2004. 272 с.
2. *Кон И. С.* Психология ранней юности: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1989. 255 с.
3. *Лаврентьева З. И.* Педагогическая реабилитация в процессе социального развития подростков. Дисс. … д-ра пед. наук. Новосибирск: НГУ, 2009. 49 с.
4. Психология социальной работы: Учебник для вузов. 2-е изд. / Под ред. М. А. Гулиной.СПб.: Питер, 2010 384 с.
5. *Прихожан А. М., Толстых Н. Н.* Психология сиротства. 2-е изд. СПб.: Питер, 2005. 400 с.

References

1. *Golovanova N. F.* Sotsializatsiya i vospitaniye rebenka. Uchebnoye posobiye [Socialization and fosterage of a child. Study guide]. St. Petersburg: Rech Publ., 2004. 272 p. (In Russian).
2. *Kon I. S.* Psikhologiya ranney yunosti. Kniga dlya uchiteley [Psychology of early adolescence. Teachers book]. Moscow: Prosveshcheniye Publ., 1989. 255 p. (In Russian).
3. *Lavrentyeva Z. I.* Pedagogicheskaya reabilitatsiya v protsesse sotsialnogo razvitiya podrostkov. Avtoref. dis. doktora ped. nauk. [Pedagogical rehabilitation in social development of adolescents. D.Sc. (Ped.) dissertation abstract]. Novosibirsk: Novosibirsk State University Publ., 2009. 49 p. (In Russian).
4. *Gulina M. A.* (ed.). Psikhologiya sotsialnoy raboty. Uchebnik [Psychology of social work. Textbook]. 2nd ed. St. Petersburg: Piter Publ., 2010. 384 p. (In Russian).
5. *Prikhozhan A. M., Tolstykh N. N.* Psikhologiya sirotstva [Psychology of orphanhood]. 2nd ed. St. Petersburg: Piter Publ., 2005. 400 p. (In Russian).

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

ПЛАТОНОВА НАТАЛЬЯ МИХАЙЛОВНА
доктор педагогических наук, заведующая кафедрой теории и технологии социальной работы Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы, профессор факультета социологии Санкт-Петербургского государственного университета, nmplatonova@inbox.ru

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

ПЛАТОНОВ МИХАИЛ ЮРЬЕВИЧ
кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики и информационных технологий Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы, 519@mail.ru

MIKHAIL PLATONOV
Cand.Sc. (Economics), Assoc. Prof., Department of Economics and Information Technology, St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work

УДК 378, 37.07

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

MODERN TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF HIGHER SCHOOL

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению различных тенденций, характерных современному состоянию развития высшей школы в Российской Федерации. Наиболее детально рассмотрены два аспекта влияния на практику деятельности вузов — формирование глобального рынка образовательных услуг и повышающаяся конкуренция с одной стороны, и парадигмальная трансформация содержания, принципов и методов обучения с другой стороны. Определены аспекты тех преобразований, которые необходимо осуществлять образовательным организациям для соответствия требованиям инновационного развития.

Abstract. The article discusses various trends typical of the current state of development of higher school in Russian Federation. The most detailed analysis is given to two aspects affecting the practical activity of Higher Education Institutions — developing global education market and rising competition on the one hand, and a paradigmatic transformation of content, principles and learning methods on the other. Authors define aspects of reforms, which are needed by educational organizations in order to meet the requirements of innovative development.

Ключевые слова: Высшая школа, высшее учебное заведение, рынок образовательных услуг, академическая мобильность, интернационализация высшего образования.

Key words: higher school, Higher Education Institution, education market, academic mobility, internationalization of higher education.

Формирование глобального рынка образовательных услуг происходит наиболее интенсивно в течение последних трех десятилетий [7, с. 59]. Либерализация экономики в сочетании со стремительно развивающимся техническим прогрессом (прежде всего в сфере коммуникаций) способствовали созданию единого рыночного пространства, в рамках которого перемещаются не только товары и финансовые потоки, но и услуги, в том числе относящаяся теперь к ним сфера высшего образования. По оценкам экспертов, емкость мирового рынка образования оценивается в 50–60 млрд долларов ежегодно [5, с. 101]. Основой для развития международного образовательного рынка послужили

активизация деятельности транснациональных компаний, индустриализация все большего числа азиатских стран, политика экономически развитых государств по привлечению иностранных студентов.

В то же время глобализация приводит и к трансформациям в функционировании образования как социального института [13, с. 7]. Быстрые изменения, происходящие в современном мире, во многом входят в противоречия со стремлением образования воспроизводить традиционные нормы, образцы, опыт и знания. В силу этих причин в мире наблюдается все больше национальных и международных инициатив, направленных на модернизацию образования. В «экономике знаний» образование, прежде всего высшее, становится неотъемлемой частью инновационных систем, локомотивом создания и распространения знаний. Поэтому образование, как социальный институт, нуждается во все большем внедрении инноваций, нацеленных на изменение самой образовательной системы.

Можно отметить два аспекта влияния глобализации на практику деятельности высших учебных заведений в современных условиях — формирование глобального рынка образовательных услуг и повышающаяся конкуренция, с одной стороны, и парадигмальная трансформация содержания, принципов и методов обучения, с другой стороны. Эти аспекты во многом определяют характер тех преобразований, которые необходимо осуществлять образовательным организациям для соответствия требованиям инновационного развития. Поэтому рассмотрим более подробно существующие сегодня тенденции, затрагивающие практику деятельности образовательных организаций, и определим их значение для высших учебных заведений.

В настоящий момент глобальный образовательный рынок характеризуется процессом интернационализации — систематической интеграции международной составляющей в образование, исследования и общественную деятельность высших учебных заведений. Цели следующие:

• диверсификация и рост финансовых поступлений через привлечение иностранных студентов на платное обучение;

• расширение учебных планов и обучение своих студентов в зарубежных вузах-партнерах;

• расширение региональной сети вузов для эффективного использования ресурсов;

• повышение качества образования и исследований за счет участия студентов и преподавателей в международном процессе обмена знаниями [11, с. 38–39].

Самая распространенная форма интернационализации высшего образования — это мобильность студентов, т. е. увеличение числа студентов, обучающихся за границей. За последние 40 лет темпы увеличения этих потоков превысили темпы распространения самого высшего образования. По данным ЮНЕСКО, уровень международной мобильности студентов вырос за последние 25 лет на 300%. По мнению экспертов, к 2025 году число студентов, обучающихся за рубежом, достигнет 4,9 млн [7, с. 40]. По данным Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), спрос на образование со стороны зарубежных студентов может составить в 2025 году до 7,2 млн человек [5, с. 98]. Мобильность студентов стимулируется различными государственными и региональными программами. Так, например, наиболее известными европейскими программами являются «Эразмус» и «Сократ». Развитие мобильности на Европейском континенте также связано с созданием и внедрением в практику, в рамках стимулирования студенческой мобильности, а также реализации положений Болонской декларации, системы признания образования, полученного в различных вузах, — *European Credit Transfer System (ECTS)* [14, с. 102].

Помимо более или менее организованных схем студенческой мобильности, существует и спонтанное перемещение студентов вне программ. Как отмечает О. Сагинова в статье «Проблемы и перспективы интернационализации высшего образования», спонтанная мобильность является результатом целого ряда факторов, отражающих стратегии «проталкивания» и «вытягивания». С одной стороны, вузы, стремясь увеличить предложение своих программ, активно продвигают их на зарубежных рынках, ищут новые способы привлечения студентов из других регионов и стран, иными словами, «проталкивают» свои образовательные услуги по каналу распределения. С другой стороны, национальные различия в доступе к образованию, количественные ограничения в наборе абитуриентов на определенные специальности заставляют студентов из этих стран искать возможности получения образования за рубежом [11, с. 40].

Наличие межстрановых потоков студентов — характерная особенность современной системы образования. Традиционно лидерами по привлечению иностранных студентов в свои вузы остаются США, Великобритания, Франция, Германия, в то же время появился ряд новых с точки зрения привлечения студентов стран, в их числе Австралия, Новая Зеландия, Канада [3, с. 5]. СССР (до 1991 года) был второй страной в мире по привлечению иностранных студентов. Так, в 1989/1990 учебном году в 650 учебных заведениях, расположенных в 150 городах СССР, обучалось 117664 иностранных учащихся. Кроме того, Советский союз, в отличие от западных стран, не только обучал у себя иностранных граждан, но и активно участвовал в создании и оснащении десятков учебных заведений в целом ряде развивающихся стран. Среди иностранных выпускников советских вузов было более 20 тыс. кандидатов и свыше 120 докторов наук [4, с. 65–66].

По данных отечественных исследователей, в России численность иностранцев от общего числа студентов в последние годы составляла менее 1%, обеспечивая годовой доход порядка 100 млн долларов [2]. В то же время ежегодно из России с целью получения образования выезжают свыше 30 тыс. человек, в основном это происходит благодаря улучшению благосостояния граждан, а также из-за высокого спроса на качественное образование [10].

Интернационализация высшего образования определяется наряду с мобильностью студентов

мобильностью преподавательского состава. Традиционно мобильность преподавателей обусловлена исследованиями и научной деятельностью, выполнением грантов и других работ по заказу национальных и международных организаций. Кроме того, параллельно с программами студенческой мобильности были предприняты шаги по целенаправленному стимулированию международной мобильности преподавателей [11, с. 41]. Глобализация и интернационализация образования расширяют возможности по привлечению зарубежных специалистов, в то же время возникает опасность увеличения уровня научной эмиграции, ужесточения конкуренции за привлечение высококлассных преподавателей.

Еще одним фактором интернационализации образования является мобильность учебных программ. Как отмечает канадский исследователь Дж. Найт, рост спроса на высшее образование в мире стимулировал развитие сложной системы так называемого зарубежного высшего образования *(cross-border higher education),* а мобильность образовательных программ стала стержнем этой системы [7, с. 59–60]. По мнению Найта, в настоящий момент существует несколько форм международной мобильности учебных программ:

• франшиза, на основе которой провайдер из страны А дает разрешение провайдеру из страны Б осуществлять поставку своих учебных курсов/программ/услуг, но при этом присвоение квалификаций и степеней осуществляет провайдер из страны А;

• сотрудничество провайдера из страны происхождения программы с провайдером из страны приема программы в создании образовательной системы (института), позволяющей студентам получать образование и зачетные кредиты как в одной, так и в другой стране, при этом дипломы выдает только провайдер страны происхождения программы;

• соглашение о двойном/совместном дипломе, в рамках которого учебные заведения, заключившие соглашение, обучают по программам, обеспечивающим получение либо совместного диплома, либо диплома одного из провайдеров [7, с. 60].

Наравне с мобильностью учебных программ, международный образовательный рынок характеризуется другой тенденцией — мобильностью провайдеров образовательных услуг. Стимулируя спрос на свои учебные программы, вузы все больше стремятся увеличить предложение образовательных услуг на перспективных рынках, организуя зарубежные отделения или филиалы, полностью или частично подчиняя их основному учебному заведению [11, с. 42]. Эта тенденция определяется сдвигом в процессе интернационализации от спроса к предложению, от поставщиков к потребителям. Международная мобильность провайдеров образовательных услуг осуществляется в различных формах:

• созданием филиалов и отделений вузов страны А в стране Б, при этом дипломы выдаются провайдером из страны А;

• созданием провайдером из страны А независимого вуза, готовящего специалистов по своим программам и выдающего собственные дипломы;

• приобретением или поглощением провайдером из страны А вуза в стране Б и организацией на его основе собственного учебного заведения [7, с. 61].

Развитие международного рынка образовательных услуг и интернационализация образования способствовали трансформации институциональной структуры образовательных систем разных стран. В дополнение к традиционным высшим учебным заведениям, в основном государственным, появляются новые провайдеры образовательных услуг — частные образовательные учреждения; медиа-компании, ориентированные на распространение знаний; транснациональные компании, предоставляющие образовательные услуги нового типа; корпоративные центры или университеты международных корпораций.

Корпоративные учебные центры или более крупные корпоративные университеты в настоящий момент составляют серьезную конкуренцию традиционным образовательным учреждениям, занимающимся подготовкой по программам высшего и дополнительного профессионального образования, а также практическими исследованиями и разработками. К началу нынешнего века насчитывалось примерно 1600 корпоративных университетов, а в 1990-х их было всего 400 [12, с. 19]. Доступность, универсальность и удобство корпоративных учебных центров уже сейчас во многом удовлетворяют имеющиеся потребности компаний в обучении и развитии своих сотрудников. С. Мэлоун в своей книге «Корпоративный учебный центр: создание и управление» выделил характерные особенности концепции корпоративных учебных центров, создаваемых в транснациональных и крупных региональных компаниях, в частности: открытость, дистанционность, гибкость. Эти характеристики обеспечивают преимущества учебных центров перед традиционными вузами:

• открытость — подразумевает отказ от предварительного отбора по таким критериям, как возраст, социальный статус или официальные экзамены, предоставляя доступ к знаниям для всех сотрудников организации;

• дистанционность — позволяет дистанцировать тех, кто готовит материал, от его потребителей, сокращая издержки и меняя форму изложения знаний;

• гибкость — дает возможность обучающимся изучать материал в том режиме и таким способом, который максимально удобен для его усвоения [6, с. 20–27].

Международный спрос на образование стимулировал развитие целой сети вспомогательных организаций, предлагающих свою помощь, как потенциальным студентам, так и вузам, стремящимся максимизировать свои доходы от этой сферы деятельности. В силу сложности внешней маркетинговой среды вузов, к факторам которой можно отнести демографические, социально-культурные, политико-правовые, экономические и другие [8, с. 56], и ее дифференциации в различных странах и даже регионах, вузы не в состоянии самостоятельно работать на внешних рынках. Поэтому часть классических вузовских функций по привлечению студентов

берут на себя организации-посредники. К таким организациям можно отнести различные рекрутинговые компании, фирмы, занимающиеся консультированием будущих студентов, организации, проводящие собеседование и тестирование, органы, занимающиеся проверкой соответствия дипломов и аттестатов [5, с. 102].

Значительное влияние на формирование и развитие современного образовательного рынка оказывает так называемая информационная революция, т. е. внедрение в практику различных информационных технологий. М. Портер, анализируя воздействие этих технологий на конкуренцию, выделил три аспекта такого влияния:

• изменение структуры отрасли;

• появление новых возможностей в производительности;

• создание новых моделей бизнеса [9, с. 108].

Эти тенденции нашли отражение и на международном рынке образовательных услуг. Информационные технологии привели к возникновению новых форм передачи знаний, изменению процесса обучения. Прежде всего это выразилось в появлении дистанционных форм обучения, реализующих принцип открытости. Дистанционное образование устраняет многие барьеры, присущие традиционной системе: ограничения по времени, режиму, расстоянию и стоимости [15, с. 17], что позволяет создавать новые виды обучения, изменять структуру подготовки, вовлекает на рынок образования новых участников. Так, например, крупнейшим в США является Университет Феникса, оказывающий услуги дистанционного образования и принадлежащий частной инвестиционной группе *Appolo Group.* Первым государственным образовательным учреждением, полностью осуществляющим подготовку по программам дистанционного обучения, стал Британский открытый университет, численность студентов которого составляет 154 тыс.

Мобильность студентов, преподавателей, учебных программ и провайдеров образовательных услуг, обеспечивающих стремительную интернационализацию образования, наряду с внедрением в практику обучения новых образовательных технологий, усиливает конкуренцию на рынке образования. Конкурентное давление на национальные образовательные системы ощущают как традиционные лидеры образования, так и новые индустриальные страны. Сегодня рынок образования входит в новую стадию развития, когда страны-лидеры начинают сталкиваться с конкуренцией не только со стороны стран, университеты которых всегда высоко котировались в мире, но и со стороны азиатских государств, превращающихся в региональные образовательные центры [5, с. 103]. Одним из примеров целенаправленной работы по повышению конкурентоспособности региональной образовательной системы является создание «зоны европейского высшего образования», основой которому служит заявление, подписанное в 1999 году 29 министрами образования и получившее название «Болонской декларации». По мнению ряда экспертов, ключевым мотивом «Болонской декларации» является «желание руководителей высшего образования ведущих стран ЕС получить систему, способную конкурировать с системой высшего образования США в привлечении зарубежных студентов на платное образование (для своих граждан образование остается бесплатным или оплачивается получением многолетнего беспроцентного кредита)» [1]. Серьезные усилия по повышению конкурентоспособности национальных образовательных систем предпринимают правительства большинства развитых и развивающихся стран, в том числе и России.

Определенные выше тенденции развития глобального рынка образовательных услуг способствуют увеличению уровня и масштаба конкуренции, а также изменению самой сущности образования как социального института. В силу объективных причин российские вузы начинают соперничать за абитуриентов не только с другими отечественными, но и с зарубежными вузами или их посредниками, предлагающими на российском рынке свои образовательные программы. Также российским образовательным учреждениям необходимо выходить на международный рынок образования, преодолевая конкурентное сопротивление других его игроков. Помимо этого российские высшие учебные заведения сталкиваются с задачей переосмысления принципов и подходов к организации процесса обучения, исследовательской и административной деятельности, поиску новой образовательной парадигмы. Все это определяет новый вектор развития высших учебных заведений, который предполагает постоянный учет внешних изменений и ориентацию на опережающее формирование своей конкурентоспособности через генерирование новых идей и инноваций на их основе.

Как отмечают специалисты, инновационность становится неотъемлемым элементом существования организаций в современных условиях, будь то корпорации, частные фирмы или государственные учреждения [13, с. 13]. Постоянное внедрение инноваций является наиболее эффективной формой реагирования на быстро изменяющиеся условия, поскольку предполагает поиск способов, методов и принципов решения возникающих проблемных ситуаций. Высшим учебным заведениям инновационное развитие позволит во многом преодолеть существующие вызовы трансформации образовательных систем.

Однако важность инноваций как основы конкурентоспособности в сегодняшних условиях определяется еще и тем, что принципы инновационного развития теперь применимы не только в отраслях, связанных с высокими технологиями, но и в классических, таких, как высшая школа.

Важность инноваций как ведущего фактора развития отечественной высшей школы в современных условиях должна учитываться и при осуществлении деятельности вузами. Для эффективного управления вузами требуется инструментарий, позволяющий достигать поставленных целей в условиях повышения конкурентного давления и поиска новых моделей организации образовательного процесса.

Таким образом, актуальными становятся разработка методов управления высшими учебными заведениями, ориентированных на создание и внедрение инноваций на систематической основе.

1. Беляев В. Жабрев Г. Болонский процесс — попытка конкуренции // Высшее образование в России. 2006. № 4. С. 33–41.
2. Высшее образование в России. Аналитический доклад. Коллектив авторов под руководством проф. В. Л. Глазычева. 2004 [Электронный ресурс] // Сайт В. Л. Глазычева. Режим доступа. http://www.glazychev.ru/projects/obrdocl/2004_obrdocl.htm. Дата обращения: 09.01. 2013.
3. Карасева Л. А., Охрименко А. А. Общее и особенное в развитии рынка услуг высшего образования в России // Экономика образования. 2006. № 5. С. 4–15.
4. Конкурентный потенциал вуза в условиях рынка образовательных услуг: теория и практика отечественного опыта. Материалы научно-практической конференции (24–26 мая 2002 г.) Армавир: АФЭФ, 2002.
5. Международная мобильность студентов и глобальный рынок университетского образования: (обзор) / [обзор подгот. И. Г. Животовской] // Экономика образования. 2005. № 4. С. 97–113.
6. Мэлоун С. А. Корпоративный учебный центр: создание и управление / пер. с англ. Т. О. Ежов; науч. ред. А. В. Сорокоумов. Минск: Гревцов Паблишер, 2008.
7. Найт Дж. Последствия международной торговли образовательными услугами // Экономика образования. 2006. № 5 (36). С. 59–62.
8. Платонова Ю. Ю. Характеристики маркетинговой среды организации, предоставляющей социальные услуги // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2013. №2 (20). С. 55–60.
9. Портер М. Конкуренция / пер. с англ. М.: ИД «Вильямс», 2006. 608 с.
10. Рынок зарубежных образовательных услуг: динамика развития и перспективы [Электронный ресурс] // Информационный портал «Росбизнесконсалтинг». Режим доступа http://www.rbc.ru/reviews/education/111005/1.shtml. Дата обращения: 25.08.2013.
11. Сагинова О. В. Проблемы и перспективы интернационализации высшего образования // Экономика образования. 2005. №1. С. 38–48.
12. Силкина Н. В., Силкин Р. С. Тенденции развития и проблемы реформирования высшего образования // Экономика образования. 2006. № 2. С. 18–24.
13. Сорокина Н. Д. Управление новациями в вузах (социологический анализ): научная монография / Н. Д. Сорокина. М.: «Конон+» РООИ «Реабилитации», 2009. 255 с.
14. Старостина Т. В. Вузы на рынке образовательных услуг [Электронный ресурс] // Режим доступа http://www.isras.ru/files/File/Socis/2003–04/Starostina.pdf. Дата обращения: 12.11.2013 .
15. Управление в высшей школе: опыт, тенденции, перспективы. Аналитический доклад / Руководитель авторского коллектива В. М. Филиппов. М.: Логос, 2005. 540 с.

References

1. Belyayev V. Bolonskiy protsess — popytka konkurentsii [The Bologna process — an attempt of competition]. Belyayev V., Zhabrev V. (eds.). Vyssheye obrazovaniye v Rossii — Higher Education in Russia, 2006, no. 4, pp. 33–41 (in Russian).
2. Vyssheye obrazovaniye v Rossii. Analiticheskiy doklad. Kollektiv avtorov pod rukovodstvom prof. Glazycheva V. L. [Higher education in Russia. Analytical report. Composite authors under the supervision of prof. Gazychev V. L.] (in Russian). Available at: http://www.glazychev.ru/projects/obrdocl/2004_obrdocl.htm (accessed 09.01. 2013).
3. Karaseva L. A., Okhrimenko A. A. Obshcheye i osobennoye v razvitii rynka uslug vysshego obrazovaniya v Rossii [General and specific in market development of higher education in Russia]. Ekonomika obrazovaniya — Economics of Education, 2006, no. 5. pp. 4–15 (in Russian).
4. Materiayly nauchno-prakticheskoy konferentsii «Konkurentnyy potentsial vuza v usloviyakh rynka obrazovatelnykh uslug: teoriya i praktika otechestvennogo opyta» [Proc. of the Scientific and Practical Conference «Competitive Potential of Higher Education Institution in Terms of the Market of Educational Services: Theory and Practice of Domestic Experience»]. Armavir: Armavir Financial and Economic Institute Publ., 2002. 423 p. (In Russian). .
5. Zhivotovskiy I. G. (ed.). Mezhdunarodnaya mobilnost studentov i globalnyy rynok universitetskogo obrazovaniya (obzor) [International students mobility and global market of university education (survey)]. Ekonomika obrazovaniya — Economics of Education, 2005, no. 4. pp. 97–113 (in Russian). .
6. Malone S. A. How to set up and manage a corporate learning center. London: Gower Publ., 2003. 160 p. (Rus. ed.: Yezhov T. O., Sorokoumov A. V. (eds.). Korporativnyy uchebnyy tsentr: sozdaniye i upravleniye. Minsk: Grevtsov Pablisher Publ., 2008. 208 p.) .
7. Knight J. Trade in higher education services: the implications of GATS (report). Available at: http://www.unesco.org/education/studyingabroad/highlights/global_forum/gats_he/jk_trade_he_gats_implications.pdf (accessed 20.02.2013).
8. Platonova Yu. Yu. Kharakteristika marketingovoy sredy organizatsii, predostavlyayushchey sotsialnye uslugi [Characteristics of marketing environment in social service organizations]. Uchenye zapiski Sankt-Petersburgskogo gosudarstvennogo instituta psikhologii i sotsialnoy raboty — The Scientific Notes Journal of St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work, 2013, no. 2 (20). pp. 55–60 (in Russian).

9. Porter M. E. On competition. Boston: Harvard Business School Publ., 1998. 576 p. (Rus. ed.: Konkurentsiya. Moscow: Vilyams Publ., 2006. 608 p.).
10. Rynok zarubezhnykh obrazovatelnykh uslug: dinamika razvitiya i perspektivy [Foreign market of education: dynamics of development and prospects] (in Russian). Available at: http://www.rbc.ru/reviews/education/111005/1.shtml (accessed 25.08.2013).
11. Saginova O. V. Problemy i perspektivy internatsionalizatsii vysshego obrazovaniya [Problems and prospects of internationalization of higher education]. Ekonomika obrazovaniya — Economics of Education, 2005, no. 1. pp. 38–48 (in Russian).
12. Silkina N. V., Silkin R. S. Tendentsii razvitiya i problemy reformirovaniya vysshego obrazovaniya [Trends in development and problems of reformation of higher education]. Ekonomika obrazovaniya — Economics of Education, 2006, no. 2. pp. 18–24 (in Russian).
13. Sorokina N. D. Upravleniye novatsiyami v vuzakh (sotsiologicheskiy analiz) [Managing novations in Higher Education Institutions (sociological analysis)]. Moscow: Konon+ Publ., Reabilitatsiya Publ., 2009. 255 p. (In Russian).
14. Starostina T. V. Vuzy na rynke obrazovatelnykh uslug [Higher Education Institutions on the market of education] (in Russian). Available at: http://www.isras.ru/files/File/Socis/2003–04/Starostina.pdf (accessed 12.11.2013). .
15. Upravleniye v vyshey shkole: opyt, tendentsii, perspektivy. Analiticheskiy doklad. Kollektiv avtorov pod rukovodstvom Filippova V. M. [Higher school management: experience, trends, prospects. Analytical report. Composite authors under the supervision of Filippov V. M.]. Moscow: Logos Publ., 2005. 540 p. (In Russian).

СЕМЕНО АНАСТАСИЯ АЛЕКСАНДРОВНА
кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и технологии социальной работы, Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы, anals@mail.ru

ANASTASIYA SEMENO
Cand.Sc. (Pedagogy), Assoc. Prof., Department of Theory and Technology of Social Work, St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work

УДК 378.1

ИЗУЧЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ СТАРШИХ КУРСОВ ВУЗА К БУДУЩЕЙ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

STUDYING THE ATTITUDE OF UNIVERSITY SENIOR STUDENTS TOWARDS THEIR FUTURE EMPLOYMENT

Аннотация. Проблемы профессионального самоопределения студентов изучаются в контексте будущей трудовой и профессиональной деятельности, анализируются сложности такого самоопределения, раскрываются особенности и психологическая обусловленность кризисов профессиональной карьеры. Основной акцент в статье сделан на исследовании отношения студентов старших курсов к их будущей деятельности.

Abstract. The article discusses problems of professional self-determination of students, concepts of employment and professional activity, problem of professional self-determination, as well as features and psychological dependence from crisis in professional career. The main focus of the article was to study the attitude of senior students towards their future professional life.

Ключевые слова: студенты, профессиональное самоопределение, трудовая деятельность, профессиональная деятельность, кризис профессиональной карьеры.

Key words: students, professional self-identification, employment, professional activity, crisis of professional career.

В современных условиях все более актуальными становятся проблемы трудоустройства выпускников вузов и реализации их профессионального и личностного потенциала. Раньше трудоустройством молодых специалистов занималось государство путем распределения на различные рабочие места, таким образом, дальнейший трудовой путь был предопределен. Сегодня же студенты после окончания вуза предоставлены сами себе. Такая ситуация рождает ряд сложностей, связанных с проблемой выбора, самоопределения, но в то же время дает и определенные преимущества, например возможность самостоятельно найти место работы в соответствии со своими предпочтениями.

Есть внешние и внутренние аспекты данной проблемы. С одной стороны, современный рынок труда отличают негарантированный характер занятости, неопределенная и динамичная структура трудовой деятельности, социальное неравенство различных категорий молодежи (возможность выбора профессии и получения профессионального образования). С другой стороны, многие студенты просто не знают, куда пойти работать, не умеют ставить перед собой четких целей и планировать карьеру, неадекватно оценивают свои возможности. В ряде случаев эти факторы могут привести к кризисным явлениям в профессиональной сфере и, как следствие, оказать негативное влияние на всю дальнейшую жизнь.

Далее мы проанализируем внутренние факторы, влияющие на успешное планирование карьеры студентов Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы, а также предложим некоторые рекомендации по планированию будущей трудовой деятельности.

В отечественных и зарубежных исследованиях проблемы кризисов профессионального становления личности тесно связаны с возрастной периодизацией жизни человека. Для каждого возраста выделены жизненные кризисы, которые получили самые различные метаморфические определения: кризисы нереализованности, опустошенности, бесперспективности, приобретения опыта, узнавания границ, отрезвления и освобождения; эмансипации от родителей, максимальных достижений, коррекции жизненных планов, середины жизни и др. [4].

Согласно концепции профессионального становления личности, подразумевающей стадиальный

характер этого процесса, переход от одной стадии к другой, как правило, сопровождается кризисами. Под кризисами профессионального становления можно понимать непродолжительные по времени периоды (до года) кардинальной перестройки профессионального сознания, деятельности и поведения личности, изменения вектора ее профессионального развития [1]. Эти кризисы приводят к переориентации на новые цели, коррекции и ревизии социально-профессиональной позиции, подготавливают смену способов выполнения деятельности, ведут к изменению взаимоотношений с окружающими людьми, а в отдельных случаях — смене профессии.

Траектория профессионального становления, его интенсивность определяются в процессе преодоления кризисов. Это активный внутренний процесс, позволяющий реально преобразовывать профессионально обусловленную психологическую ситуацию развития личности. Интенсивность переживания кризиса определяется активностью личности и устройством психологического жизненного мира индивида (внешние и внутренние условия жизнедеятельности). Человек всегда только сам может пережить события, обстоятельства и изменения своей жизни, породившие кризис. Вместе с тем существуют условия, позволяющие в определенной степени управлять процессом переживания кризиса, создавать предпосылки к оптимальному преодолению кризиса или, по крайней мере, препятствовать развитию социально деструктивных путей его разрешения (алкоголизм, невротизация, противоправное поведение и т. д.) [2].

Первый нормативный кризис взрослой жизни приходится на период ранней взрослости и связан с задачей окончательного перехода к самостоятельной жизни и независимости от родителей, что иногда непросто по ряду субъективных и объективных причин. В этот же период, как правило, начинается самостоятельная профессиональная деятельность — по сути, проявляется «кризис рождения профессионала». Он включает в себя целый ряд психологических сложностей: трудность вхождения в жесткий режим, неуверенность в своих возможностях, необходимость доучиваться, а иногда и переучиваться. В профессиональной деятельности этот кризис может разрешаться независимо от общих обстоятельств жизни. Его могут усугубить трудности эмансипации в семье и проблемы в личной жизни — в этих случаях адаптация в профессиональной сфере замедляется, а также может возникнуть срыв, приводящий к попытке смены работы [5].

По завершении периода адаптации молодому специалисту требуется некое реальное подтверждение его профессиональных достижений в виде прибавки к зарплате, повышения статуса или хотя бы предложения каких-либо интересных перспектив. Если этого не происходит после 4–5 лет работы, появляются эмоциональный дискомфорт, неосознанная неудовлетворенность трудом; дальнейшее сохранение ситуации становится залогом более тяжелого протекания следующего нормативного психологического кризиса — кризиса 30-летия. Если руководство запаздывает с осознанием того, что молодой специалист уже «вырос», искусственно тормозит рост его статуса, что еще хуже, если профессионал вынужден существенно перерабатывать, чтобы доказать свое право на рост профессионального статуса, то возникает конфликтная ситуация или переутомление, неизбежно приводящее к углублению грядущего кризиса 30-летия. Сочетание этих неблагоприятных моментов увеличивает вероятность смены работы, которая в период кризиса 30-летия и без того повышается [3].

Нормативный кризис 30-летия — один из самых острых кризисов возрастного развития. С профессиональной стороны основным его содержанием становятся потребность в подведении промежуточных итогов, чувство некоторого застоя и потребность в ощутимых переменах наряду с определенным страхом перед ними (ведь неудача здесь более значима, чем для молодого специалиста). Возможны четыре основных пути разрешения этого кризиса [4].

Прекращение профессионального роста — стабилизация [4]:

1. Ограничение профессиональных притязаний на достигнутом уровне и смещение основных мотивов в другие сферы жизни.

2. Упрочение одной из сторон профессиональной деятельности — выбор одного из наиболее успешных профессиональных направлений и повышение квалификации без выхода за его узкие границы.

3. Конструктивное разрешение — профессионал находит новые пути развития, приводящие к выходу на качественно иной, более высокий профессиональный уровень.

4. Деструктивное разрешение — срыв, выражающийся в конфликтах, смене работы, попытке начать все сначала.

Путь разрешения кризиса зависит от предшествующего периода, а также от индивидуальных особенностей; он тесно связан с обстоятельствами жизни в целом.

Нормативный «кризис середины жизни» (40–44 лет) в профессиональной деятельности часто воспринимается как возможность последнего рывка в достижении желаемого профессионального уровня. Поэтому прежде всего он чреват увеличением темпов работы, дополнительными нагрузками, приводящими к перенапряжению, следствием чего могут стать утомление, апатия, снижение эффективности деятельности, соматические заболевания. Тяжело переживается и предпенсионный кризис, усугубляющийся физиологическими изменениями [4].

Пути прохождения кризисов оказывают существенное влияние на дальнейшее развитие личности профессионала. Важно последовательное и конструктивное прохождение нормативных кризисов, так как каждый из них является сенситивным для выработки значимых для профессионала качеств личности.

Если человеку не удается справиться с кризисами как естественным сопровождением профессионального роста, то могут возникать разнообразные профессионально обусловленные деформации, т. е.

искажение конфигурации личностного профиля за счет угасания позитивных установок и усиления негативных отношений к себе или другим людям. Все это, в свою очередь, влияет на продуктивность профессиональной деятельности, снижает мотивацию к ней, в связи с чем представляется актуальным исследование способов и стратегий преодоления кризисов профессионального становления педагогами.

У людей с активной жизненной стратегией психика беспрепятственно включает имеющуюся у индивида систему личностной психологической защиты и на том или ином уровне совершенства корригирует поведение человека. Это способствует наилучшей адаптации личности к процессу переживания кризиса и приводит к снижению интенсивности отрицательной гаммы эмоций, к более оптимистичному восприятию действительности. С этой точки зрения кризис у людей с активной жизненной стратегией чаще разрешается конструктивно [3].

Таким образом, основной характеристикой преодолевающего поведения личности в условиях кризиса является ее активность или пассивность в критических жизненных ситуациях.

Из числа разных стратегий преодолевающего поведения можно выделить наиболее значимые для преодоления кризисов профессионального становления — ситуативную и инициативную. Инициативная стратегия характеризуется проявлением активности, целенаправленностью действий, ответственностью за принятые решения и поступки. Выбор инициативной стратегии свидетельствует о зрелости личности [1].

Преобладание ситуативной стратегии преодоления кризиса профессиональной деятельности свидетельствует о неспособности принимать на себя ответственность за тактику своего поведения. Это может свидетельствовать о расхождении потенциальных возможностей с реальной действительностью или о низкой значимости преодоления этого кризиса.

В данном контексте необходимо остановиться на вопросе кризиса профессионального самоопределения — выбора профессии. Процесс профессионального самоопределения личности порождает корректировку своих профессиональных планов, пересмотр отношения к разным видам деятельности. Развиваемые в системе профессионального образования дополнительные образовательные услуги создают благоприятные условия для преодоления кризиса выбора профессии, так как соответствуют инициативной стратегии преодоления. Ситуативная стратегия осуществляется путем перевода активности в непрофессиональную среду, выхода из кризиса под давлением родителей или друзей, ситуативного разрешения проблемы за счет устранения эмоционального напряжения, а также случайным способом [3].

Таким образом, кризис выбора профессии преодолевается за счет ревизии смысла жизни, своих возможностей и составления новых сценариев профессиональной карьеры, путем смены места работы (инициативная стратегия), а также примирения с выполняемой учебно-профессиональной деятельностью (ситуативная стратегия).

В исследовании по данной проблеме принимали участие 34 студента: 10 юношей и 24 девушки. Из них 16 человек обучаются по специализации «Психологическое консультирование» (ПК) и 18 человек — по специализации «Управления персоналом» (УП), факультета прикладной психологии (возраст испытуемых от 20 до 25 лет).

В ходе исследования нами были использованы следующие психодиагностические методики:

- Тест Дж. Голланда в модификации Г. В. Резапкиной, определяющий профессиональный тип личности.
- Методика Э. Шейна «Якоря карьеры».
- Тест Д. А. Леонтьева «Смысложизненные ориентации» (СЖО).
- Методика изучения факторов привлекательности профессии В. А. Ядова в модификации Н. В. Кузьминой и А. А. Реан.
- Проективная методика «Круги и линии».

Эти методики имеют высокий уровень надежности и валидности, а также достаточно просты в использовании, дают наглядные результаты и не требуют больших временных затрат на их проведение, что в условиях ограниченности времени является их основным преимуществом.

Для выявления различий между группами студентов, которые обучаются по специализации «ПК» и «УП», использовался критерий U Манна — Уитни.

По результатам проведенного теста Дж. Голланда в модификации Г. В. Резапкиной, определяющего профессиональный тип личности, можно увидеть, что ярко выраженных типов в группе нет, но преобладают артистический (6,6 «Б») и социальный (6,2 «Б») типы, меньше всего выражены офисный (3,4 «Б») и реалистичный (3,9 «Б») типы. В группе консультантов более всего выражен социальный тип (6,8 «Б»), а в группе управления — артистичный (6,8 «Б»).

В группе консультирования больше, чем в группе управления, выражены социальный (ПК 6,8 «Б», УП 5,7 «Б»), интеллектуальный (ПК 6 «Б», УП 4,9 «Б») и в незначительной степени офисный (ПК 3,6 «Б», УП 3,2 «Б») типы.

В группе управления в большей степени, чем у консультантов, проявляются предпринимательский (УП 5,1 «Б», ПК 3,8 «Б»), реалистичный (УП 4,3 «Б», ПК 3,4 «Б») и в незначительной степени артистичный (УП 6,8 «Б», ПК 6,5 «Б») типы. Больших различий между юношами и девушками по среднестатистическим данным не обнаружено. У юношей, как и у девушек, ведущим является артистический тип (Ю. 7 «Б», Д. 6,5 «Б»). В наименьшей степени у юношей и девушек выражен офисный тип (Ю. 3 «Б», Д. 3,6 «Б»).

По результатам теста «Якоря карьеры» Э. Шейна можно сказать, что ведущими якорями карьеры у студентов являются «стабильность работы» (7,9 «Б»), «служение» (7,2 «Б») и «интеграция стилей жизни» (7 «Б»). Самые низкие баллы набрал якорь «стабильность места жительства». Если сравнить студентов, обучающихся по специализациям «Управление персоналом» и «Консультирование», то можно увидеть, что лидирующие позиции у них также занимает якорь «стабильность работы» (8 «Б»

и 7,4 «Б»). Кроме того, у студентов из группы «Управление персоналом», в отличие от консультантов, также одним из ключевых является якорь «менеджмент» (УП 7,1 «Б», ПК 5,6 «Б»), в то время как у консультантов — «служение» (ПК 7,3 «Б», ПП 7,1 «Б»). Самые низкие баллы у той и другой группы набрал якорь «стабильность места жительства» (ПК 4,5 «Б», УП 4,8 «Б»). У юношей ведущим оказался якорь «предпринимательство» (7,7 «Б») и «автономия» (7,3 «Б»). В группе девушек наибольшие баллы набрали якоря «стабильность места работы» (8,2 «Б») и «служение» (7,5 «Б»). Наименьшие показатели среди юношей и девушек у якоря «стабильность места жительства» (4 «Б» и 4,9 «Б»).

Результаты методики «Смысложизненные ориентации» показывают нам, что группа, обучающаяся на факультете управления персоналом, имеет более высокий уровень общего показателя осмысленности жизни, а также более высокие показатели по всем остальным шкалам. Согласно полученным данным у студентов, обучающихся по специализации УП, более ясные цели, они больше удовлетворены пройденным отрезком своей жизни, больше надеятся на свои силы и верят в возможность построения жизни в соответствии со своими целями и планами, обладают большей уверенностью в управляемости жизни. Возможно, различия связаны со спецификой этих специализаций.

Исследования по методике В. А. Ядова показали, что общий уровень удовлетворенности профессией у студентов чуть выше среднего (КЗ = 0,15), а также различную значимость факторов привлекательности профессии.

Наиболее позитивное значение имеют факторы работы с людьми (КЗ = 0,79), возможность самосовершенствования (КЗ = 0,62) и возможность достичь социального признания, уважения (КЗ = 0,47). Негативное влияние на респондентов оказывали факторы: небольшая зарплата (КЗ = – 0,53), «мало оценивается важность труда» (КЗ = – 0,29) и «работа вызывает переутомление» (КЗ = – 0,29).

Уровень общей удовлетворенности профессией идентичен на обоих факультетах, но в отличие от студентов, обучающихся на факультете психологического консультирования, на студентов с факультета управления наиболее негативное влияния оказывает тот фактор, что важность их труда мало оценивается (КЗ = – 0,39), в то время как консультантов в большей степени отталкивает небольшая зарплата (КЗ = – 0,75).

Если же сравнить общую удовлетворенность профессией у юношей и девушек, то у юношей этот показатель выше (КЗ = 0,20), но не существенно. Юношам и девушкам импонирует то, что необходимо будет работать с людьми. Юношей также привлекает возможность творчества в работе, возможность достичь социального признания и соответствие работы и способностей. Девушек в большей степени, чем юношей, волнует небольшая заработная плата (КЗ = – 0,63 и КЗ = – 0,30) и в меньшей то, что важность труда мало оценивается (КЗ = – 0,21 и КЗ = – 0,50).

По результатам проективной методики «Круги и линии» видно, что на момент исследования студенты активно строят планы карьеры и карьера для них играет важную роль. В большей степени это выражено у студентов из группы «Управление персоналом» (72,2 %), в меньшей — у респондентов группы «Консультирование» (43,8 %). Надо заметить, что у всех этот фактор является ведущим. Вторым по частоте выбираемости был фактор работы в коллективе (20,6 %.). В большей степени он выражен у студентов из группы консультирования (31,3 %) и у девушек (25 %). К независимости и индивидуальной деятельности, творчеству более всего склонны юноши 20 %) и студенты из группы «Консультирование» (18,6 %). Менее всего — студенты из группы управления персоналом (11,1 %). Наиболее чувствуют усталость, лень и нежелание действовать самостоятельно юноши (10 %) и студенты из группы «Психологическое консультирование» (6,3 %).

Также по результатам данной методики можно увидеть, что студенты в большей степени планируют работать в коллективе (38,2 %) либо хотели бы работать индивидуально (32,4 %). Причем желание работать в коллективе больше всего выражено у юношей (50 %) и у студентов из группы управления персоналом (44,4 %). Стремление к независимости и творчеству больше всего выражено в группе девушек (37,5 %). Строить карьеру в большей степени планируют девушки (25,2 %) и студенты-управленцы (22,2 %).

Результаты анкеты «Отношение к будущей трудовой деятельности» говорят о том, что студенты задумываются о будущей трудовой деятельности (8,5 «Б»). И больше всего о ней задумываются студентов из группы управления (9,1 «Б») и девушки (8,7 «Б»), а меньше всего студенты из группы психологического консультирования (7,9 «Б»). Преимущественно студенты хотят работать по специальности, в большей степени это стремление выражено у студентов факультета управления (6,7 «Б») и у девушек (6,5 «Б»), в наименьшей степени у юношей (5,1 «Б»). В целом студенты не считают получаемую ими специальность достаточно престижной. Более престижной специальность кажется девушкам (6 «Б») и студентам факультета управления (6 «Б»), в наименьшей степени этот фактор выражен у юношей (5,1 «Б»). В целом студенты не думают, что их трудоустройство будет легким. Отношение к вузу у студентов различается. Юноши в большей степени полагают, что вуз их хорошо подготовил к будущей трудовой деятельности (5,8 «Б»); студенты из группы консультирования (4,9 «Б») и девушки (5,1 «Б») считают, что ВУЗ их недостаточно хорошо подготовил к будущему трудоустройству.

Таким образом, после проведения исследования, мы можем сказать, что отношение студентов к их будущей трудовой деятельности взаимосвязано с карьерными ориентациями и профессиональным типом личности.

Студенты, ориентированные на профессиональную компетентность, считают, что вуз дал им достаточно знаний, умений и навыков для их будущей трудовой деятельности. Возможно, это связано с тем, что во время обучения в вузе получение

знаний для них являлось ценностью, они прилагали усилия и были более активны в процессе обучения, приобрели новый опыт и знания, которые им давал вуз, к окончанию обучения у них сформировалось представление о том, что вуз их достаточно хорошо подготовил к будущей трудовой деятельности.

Была выявлена отрицательная взаимосвязь между интеллектуальным типом личности и показателем «локус контроля — я», что может свидетельствовать о том, что студенты, у которых преобладает данный тип, менее уверены в своих возможностях влиять на события, происходящие в их жизни. Также можно предположить, что студенты, ориентированные на интеграцию стилей жизни и имеющие преобладающий артистический тип, склонны считать свою специальность престижной.

Больше всего студентов в их будущей профессии привлекает то, что их работа будет связана с общением, а также возможность самосовершенствования. Наименее привлекательным фактором, связанным с работой по специальности, является низкая заработная плата, кроме того, мало оценивается важность труда, высока возможность переутомления.

Также по результатам исследования можно сделать заключение о том, что на данном этапе студенты активно строят планы карьеры, но в дальнейшем им было бы предпочтительнее работать в коллективе или заняться индивидуальной, творческой деятельностью, чем стремиться к лидерству и продвижению по службе.

Исходя из проведенной работы и сделанных выводов, в качестве рекомендаций можно предложить:

1. Использовать для диагностики отношения к будущей трудовой деятельности подобранный блок методик: «Смысложизненные ориентации» (Д. А. Леонтьев), «Факторы привлекательности выбранной профессии» (В. А. Ядов), тест «Профессиональный тип личности» (Дж. Голланд), «Якоря карьеры» (Э. Шейн), проективный тест «Круги и линии», а также авторскую анкету из пяти вопросов, позволяющую определить оценку отношения студентов к их будущей профессиональной работе.

2. Для того чтобы выпускники чувствовали себя более уверенно в возможности интересного трудоустройства, видели больше перспектив, можно предложить организовать в институте встречи между выпускниками и студентами, которые еще проходят обучение. Выпускники могли бы делиться с младшим поколением своим опытом, рассказать о том, с чего они начинали строить свою карьеру, с какими трудностями сталкивались, какие возможности перед ними открывались. Такой обмен информацией помог бы студентам снизить уровень тревожности по поводу их будущего трудоустройства, быть информированными о современном состоянии рынка труда. В качестве примера подобного взаимодействия между студентами и выпускниками можно привести организованный в Санкт-Петербургском институте психологии и социальной работы Клуб выпускников СПбГИПСР. Программа клуба позволяет не только обмениваться информацией между студентами и выпускниками, но также дает возможность выпускникам принимать активное участие в жизни вуза, реализовывать свои проекты на базе института, получать поддержку в трудоустройстве и профессиональные консультации у преподавателей.

3. Для студентов, обучающихся по специализации «Психологическое консультирование», которые не уверены в перспективах трудоустройства, можно предложить ряд мероприятий, направленных на формирование стрессоустойчивости, эмоциональной стабильности, закрепление установки на ведущую роль личностного ресурса, ответственной позиции по отношению к управлению карьерным продвижением. Подобные навыки и установки могут формироваться на специализированных тренингах в рамках учебных курсов, а также в ходе индивидуального консультирования с опытным наставником. В качестве примера можно привести Кабинет психологической помощи для студентов, организованный в институте психологии и социальной работы. Таким образом, каждый студент имеет возможность проанализировать свои личные проблемы, а это очень важно для будущих консультантов, ведь для того, чтобы стать хорошим специалистом, необходимо сначала понять и решить свои проблемы. У студентов появляется возможность увидеть, в чем конкретно будет заключаться их работа, познакомиться с работой психолога-консультанта, получить рекомендации по планированию карьеры, выявить свои личностные ресурсы и снизить уровень тревожности и эмоционального напряжения.

Также можно предложить программы по обучению технологиям самооценки и реализации делового и личностного потенциала, осуществляемые в форме тренинговых программ, семинаров или индивидуального консультирования. В качестве примера приведем тренинги «Технология карьеры», «Психология карьерного роста». В современных условиях очень важно иметь адекватную самооценку деловых и личностных качеств, раскрыть собственный потенциал для профессиональной и личностной успешности молодых специалистов. Целью данных тренингов является знакомство с современными представлениями о карьере, различными подходами к карьерному планированию; освоение навыков диагностики карьерного потенциала; отработка техник карьерного самоменеджмента. Прохождение таких тренингов позволит участникам повысить карьерную компетентность, освоить методы самодиагностики карьерных ресурсов. Тренинги можно организовать на базе Санкт-Петербургского института психологии и социальной работы.

Итак, в рамках статьи нами была представлена общая картина, отражающая отношение студентов, обучающихся на пятом курсе факультета психологии, к их будущей трудовой деятельности, а также выявлены различия между отношением студентов двух специализаций — «Психологическое консультирование» и «Управление персоналом». Респонденты группы управления персоналом более оптимистично настроены по поводу своей будущей карьеры.

Результаты исследования позволяют сделать следующие выводы: на данном этапе студенты активно строят карьерные планы, в будущей профессии их привлекают возможность самореализации и связь профессиональной деятельности с общением; в числе негативных факторов весьма скромная оплата и низкая оценка важности труда.

Теоретические и практические результаты статьи подтвердили актуальность темы исследования. Современная ситуация на рынке труда требует от молодых специалистов активности, целеустремленности, адекватной самооценки и амбиций, и вуз может и должен способствовать развитию этих качеств у студентов.

На основе анализа проблем, которые встают перед молодыми специалистами после окончания вуза, возможно составление тренинговой программы, чтобы помочь выпускникам адаптироваться к современным условиям окружающей среды и чувствовать себя более уверенно.

1. *Деркач А. А., Селезнева Е. В., Михайлов О. В.* Готовность к деятельности как акмеологический феномен. Монография. М.: Изд-во РАГС, 2008. 96 с.
2. *Катаева Л. И.* Акмеология субъекта профессиональной деятельности: Учеб.-метод. пособие / под общ. ред. А. А. Деркача. М.: Изд-во РАГС, 2007. 88 с.
3. *Катаева Л. И., Полозова Т. А.* Проблема профессионального и личностного самоопределения в контексте профессионального развития, саморазвития и самосовершенствования. М.: Изд-во РАГС, 2007. 188 с.
4. *Ташина Т. М., Семено А. А.* Социально ориентированная полезная деятельность в профессиональной подготовке социальных работников и социальных педагогов // В мире научных открытий. 2012. № 9 (33). С. 587–595.
5. *Ташина Т. М.* Основные тенденции и их реализация в теории и практике коррекционно-развивающего обучения // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2009. № 5–1. С. 127–132.

References

1. *Derkach A. A., Selezneva Ye. V., Mikhaylov O. V.* Gotovnost k deyatelnosti kak akmeologicheskiy fenomen [Readiness to the activity as an acmeological phenomenon]. Moscow: Russian Academy of State Service Publ., 2008. 96 p. (In Russian).
2. *Katayeva L. I.* Akmeologiya subyekta professionalnoy deyatelnosti. Uchebno-metodicheskoye posobiye [Acmeology of the subject of professional activity. Study guide]. Derkach A.A. (ed.). Moscow: Russian Academy of State Service Publ., 2007. 88 p. (In Russian).
3. *Katayeva L. I., Polozova T. A.* Problema professionalnogo i lichnostnogo samoopredeleniya v kontekste professionalnogo razvitiya, samorazvitiya i samosovershenstvovaniya [Problem of professional and personal self-determination in the context of professional development, self-development and self-improvement]. Moscow: Russian Academy of State Service Publ., 2007. 188 p. (In Russian).
4. *Tashina T. M., Semeno A. A.* Sotsialno oriyentirovannaya poleznaya deyatelnost v professionalnoy podgotovke sotsialnykh rabotnikov i sotsialnykh pedagogov [Socially-oriented useful activity in professional training of social workers and social educators]. V mire nauchnykh otkrytiy — World of Scientific Discoveries. Krasnoyarsk: Science and Innovation Center Publ., 2012, no. 9 (33). pp. 587–595 (in Russian).
5. *Tashina T. M.* Osnovnye tendentsii i ikh realizatsiya v teorii i praktike korrektsionno-razvivayushchego obucheniya. [Major trends and their realization in theory and practice of correctional and developmental education]. Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya — Psychology and Pedagogy: Methods and Problems of Practical Application, 2009, no. 5–1. pp. 127–132 (in Russian).

ТУЛЕГЕНОВА АЛЬБИНА ГЕОРГИЕВНА
кандидат педагогических наук,
доцент Таврического национального университета им. В. И. Вернадского,
tylegenov@rambler.ru

ALBINA TULEGENOVA
Cand.Sc. (Pedagogy), Assoc. Prof., Taurida National V. I. Vernadsky University

УДК 37.015

К ВОПРОСУ ИССЛЕДОВАНИЯ ФЕНОМЕНА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ КАК ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

ON THE QUESTION OF STUDYING THE PHENOMENON OF EMOTIONAL BURNOUT AS A PROBLEM IN TEACHERS PROFESSIONAL ACTIVITY

Аннотация. В статье подробно рассматривается проблема эмоционального выгорания в педагогической профессии: модели и фазы развития данной деформации личности, симптомы ее проявления, факторы, инициирующие данный процесс; меры по предупреждению развития данного синдрома.

Abstract. The article details the problem of emotional burnout in pedagogical profession: development of deformation of personality, models and phases, symptoms of its manifestation, factors that contribute to this process, measures to prevent the development of this syndrome.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания; модели, стадии, фазы эмоционального выгорания; симптомы эмоционального выгорания; профилактика синдрома эмоционального выгорания.

Key words: burnout syndrome, models, stages, phases of the emotional burnout, symptoms of the emotional burnout, preventing burnout syndrome.

Синдром эмоционального выгорания (англ. *burn out*) — понятие, введенное в психологию американским психиатром Фрейденбергером в 1974 году. Проявляется нарастающим эмоциональным истощением, которое может повлечь за собой личностные изменения в сфере общения с людьми (вплоть до развития глубоких когнитивных искажений); безразличием к своим обязанностям и происходящему на работе; дегуманизацией в форме негативизма по отношению как к пациентам, клиентам, воспитанникам, так и к сотрудникам; ощущением собственной профессиональной несостоятельности, неудовлетворенности работой; в явлениях деперсонализации, а в конечном итоге в резком ухудшении качества жизни. В дальнейшем могут начаться невротические расстройства и психосоматические заболевания.

Развитию этого состояния способствует необходимость работы в однообразном и напряженном ритме, эмоциональная нагрузка при взаимодействии с трудным контингентом, а также отсутствие должного вознаграждения (не только материального, но и психологического) за выполненную работу, что заставляет человека думать, что его деятельность не имеет ценности.

Как показывают многочисленные исследования [1; 3; 12; 13; 19; 20 и др.], педагогическая профессия — одна из тех профессий, которые в большей степени подвержены влиянию эмоционального выгорания. Это связано с тем, что профессиональный труд педагога отличается чрезвычайно высоким уровнем эмоциональной напряженности и в то же время крайне низким уровнем социальной защищенности, социального признания и скромным материальным вознаграждением. Возрастающие требования со стороны общества к личности педагога повышают степень актуальности данной проблемы. В связи с активным внедрением в педагогический процесс инновационных технологий предъявляются все более высокие запросы не только к профессиональным знаниям, умениям и навыкам учителя, но и к уровню его личностного саморазвития, его психологическому самочувствию.

В современной психолого-педагогической и медицинской литературе дается определение термина «эмоциональное выгорание» [8; 15; 20] (иногда его переводят на русский язык как «эмоциональное сгорание» или «профессиональное выгорание»); приводятся методики диагностики этого состояния [1; 7; 14; 15]; описываются его симптомы [9; 17; 18], внешние факторы и внутренние причины, способствующие развитию данной профессиональной деформации [3; 11; 12; 17]; разработаны модели и обозначены стадии процесса эмоционального выгорания [2; 22]; выявлены особенности формирования синдрома эмоционального выгорания у представителей педагогической профессии

[10; 15; 17]; даны рекомендации по профилактике и устранению эмоциональных перегрузок [1; 3; 15]. Однако использование имеющихся знаний в практике работы школьных учителей и вузовских преподавателей крайне ограничено. Многие педагоги отмечают у себя наличие психических состояний, дестабилизирующих профессиональную деятельность (тревожность, уныние, подавленность, апатию, разочарование, хроническую усталость) и характеризующих собой синдром эмоционального выгорания, но четкого представления о данной профессиональной деформации при этом не имеют.

Синдром включает в себя три основные составляющие, выделенные К. Маслач: эмоциональную истощенность, деперсонализацию (цинизм) и редукцию профессиональных достижений [9].

При этом под эмоциональным истощением понимается чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное работой. Деперсонализация предполагает циничное отношение к труду и объектам своего труда. В сфере педагогической деятельности деперсонализация порождает бесчувственное, негуманное отношение к учащимся и воспитанникам. Контакты с ними становятся формальными, обезличенными; возникающие негативные установки могут поначалу иметь скрытый характер, но внутренне сдерживаемое раздражение со временем прорывается наружу и приводит к конфликтам [10].

Редуцирование личных (персональных) достижений проявляет себя снижением компетентности в работе, недовольством собой, уменьшением ценности своей деятельности, негативным самовосприятием в профессиональной сфере. Возникает чувство вины за свои явные или же надуманные профессиональные ошибки, негативные проявления своих эмоций, понижается профессиональная и личная самооценка, формируется чувство собственной несостоятельности и безразличия к работе [15].

Исследования последних лет [10; 13; 18 и др.] существенно расширили область использования термина «психическое выгорание», включив в сферу его распространения профессии, не связанные с социальным взаимодействием, что привело к некоторой модификации понятия «выгорание». На данный момент психическое выгорание понимается как профессиональный кризис, связанный с работой в целом, а не только с межличностными взаимоотношениями в ее процессе. С этих позиций понятие деперсонализации имеет более широкое значение и подразумевает отрицательное отношение не только к клиентам, но и к труду и его предмету. Правомерным становится использование термина «профессиональное выгорание».

Как следует из специальной литературы, профессиональное выгорание — это синдром, развивающийся на фоне хронического стресса и ведущий к истощению эмоционально-энергетических и личностных ресурсов работающего человека. Профессиональное выгорание возникает в результате внутреннего накапливания отрицательных эмоций без соответствующей «разрядки», «освобождения» от них. Оно рассматривается рядом авторов как самая опасная профессиональная болезнь в первую очередь тех, кто работает с людьми и чья деятельность невозможна без общения [9; 15; 17 и др.]. По данным социально-демографических исследований, труд педагога относится к числу наиболее напряженных в эмоциональном плане видов труда и поэтому в наибольшей степени приводит к профессиональному выгоранию.

Синдром профессионального выгорания как динамический процесс развивается постепенно и имеет определенные фазы или стадии, которые определяются процессуальными моделями эмоционального выгорания.

В настоящее время существует несколько моделей эмоционального выгорания, описывающих данный феномен. Подробное описание основных моделей представлено в словаре-справочнике «Управление персоналом» [22].

Однофакторная модель эмоционального выгорания (Пайнс, Аронсон). Согласно ей, выгорание — это состояние физического, эмоционального и когнитивного истощения, вызванного длительным пребыванием в эмоционально перегруженных ситуациях. Истощение является главной причиной (фактором), а остальные проявления дисгармонии переживаний и поведения считаются следствием. Отмечается, что риск эмоционального выгорания угрожает не только представителям социальных профессий.

Двухфакторная модель (Д. Дирендонк, В. Шауфели, Х. Сиксма). Синдром эмоционального выгорания сводится к двухмерной конструкции, состоящей из эмоционального истощения и деперсонализации. Первый компонент, получивший название «аффективного», относится к сфере жалоб на свое здоровье, физическое самочувствие, нервное напряжение, эмоциональное истощение. Второй — деперсонализация — проявляется в изменении отношений либо к пациентам, либо к себе. Он получил название «установочного».

Трехфакторная модель (К. Маслач и С. Джексон). Синдром психического выгорания представляет собой трехмерный конструкт, включающий в себя эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию личных достижений (характеристика каждой из трех составляющих эмоционального выгорания была представлена ранее).

Более подробная характеристика этих стадий дана в исследовании Г. А. Макаровой [8].

Первая стадия начинается с приглушения эмоций, сглаживания остроты чувств и свежести переживаний; специалист неожиданно замечает: вроде бы все пока нормально, но… скучно и пусто на душе; исчезают положительные эмоции, появляется некоторая отстраненность в отношениях с членами семьи; возникает состояние тревожности и неудовлетворенности.

Вторая стадия характеризуется тем, что возникают недоразумения с учениками, родителями. Педагог в кругу своих коллег начинает с пренебрежением говорить о некоторых из них. С трудом сдерживаемая вначале антипатия сменяется вспышками раздражения по отношению к учащимся. Подобное поведение профессионала — это не осознаваемое

им самим проявление чувства самосохранения при общении, превышающем безопасный для организма уровень.

На третьей стадии притупляются представления о ценностях жизни, эмоциональное отношение к миру «уплощается», человек становится опасно равнодушным ко всему, даже к собственной жизни. По привычке такой человек еще может сохранять внешнюю респектабельность и некоторый апломб, но теряется интерес к чему бы то ни было, почти физически ощутимый холод безразличия поселяется в его душе.

Четырехфакторная модель (Firth, Mims, Iwanicki, Schwab). В четырехфакторной модели выгорания один из его элементов (эмоциональное истощение, деперсонализация или редуцированные персональные достижения) разделяется на два отдельных фактора. Например, деперсонализация связана с работой и с реципиентами соответственно и т. д.

Эмоциональное выгорание как динамический процесс, развивающийся во времени, характеризуется нарастающей степенью выраженности его проявлений. Например, динамическая модель (Б. Перлман и Е. А. Хартман) описывает развитие процесса эмоционального выгорания как проявление трех основных классов реакции на организационные стрессы. Это физиологические реакции, проявляющиеся в физических симптомах (физическое истощение); аффективно-когнитивные реакции (эмоциональное и мотивационное истощение); поведенческие реакции, выражающиеся в дезадаптации, дистанцировании от профессиональных обязанностей, снижении рабочей мотивации и продуктивности.

Согласно процессуальной модели М. Буриша, развитие синдрома эмоционального выгорания проходит ряд стадий. Сначала возникают значительные энергетические затраты — следствие экстремально высокой положительной установки на выполнение профессиональной деятельности. По мере развития синдрома появляется чувство усталости, которое постепенно сменяется разочарованием, снижением интереса к своей работе. Следует, однако, отметить, что развитие эмоционального выгорания индивидуально и определяется различиями в эмоционально-мотивационной сфере, а также условиями, в которых протекает профессиональная деятельность человека. Кроме того, авторы статей и работ по эмоциональному выгоранию говорят о нем неоднозначно. В одном случае как о профессиональной деформации, негативно сказывающейся на деятельности педагогов, а в другом — как о механизме психологической защиты, позволяющем регулировать психику и защищать ее от негативных эмоциональных воздействий [16]

Дж. Гринберг [22] предлагает рассматривать эмоциональное выгорание как пятиступенчатый прогрессирующий процесс. С позиции профессиональной педагогической деятельности они выглядят следующим образом.

Первая стадия эмоционального выгорания — «медовый месяц». Учитель обычно доволен своей работой и относится к трудовым задачам с энтузиазмом. Однако по мере появления и углубления рабочих стрессов профессиональная деятельность начинает приносить все меньше удовольствия. Педагог становится менее энергичным.

Вторая стадия — «недостаток топлива». Появляются усталость, апатия, могут возникнуть проблемы со сном. При отсутствии дополнительной мотивации и стимулирования теряется интерес к учительскому труду, исчезает привлекательность работы в школе, падает эффективность педагогической деятельности. Возможны нарушения трудовой дисциплины и отстраненность (дистанцирование) от профессиональных обязанностей. В случае высокой мотивации педагог может продолжать гореть, подпитываясь внутренними ресурсами, но в ущерб своему здоровью.

Третья стадия — хронические симптомы. Чрезмерная работа без отдыха, особенно «трудоголиков», приводит к таким физическим явлениям, как изможение и подверженность заболеваниям, а также к психологическим переживаниям — хронической раздражительности, обостренной злобе или чувству подавленности, «загнанности в угол». Постоянное переживание нехватки времени (синдром менеджера).

Четвертая стадия — кризис. Как правило, развиваются хронические заболевания, в результате чего человек частично или полностью теряет работоспособность. Усиливаются переживания неудовлетворенности собственной эффективностью и качеством жизни.

Пятая стадия эмоционального выгорания — «пробивание стены». Физические и психологические проблемы переходят в острую форму и могут спровоцировать развитие опасных заболеваний, угрожающих жизни человека. У педагога появляется столько проблем, что его карьера находится под угрозой.

Специальным предметом исследования синдром профессионального выгорания учителя выступает в работе Л. В. Сушенцовой [15], которая выделяет три основные стадии развития данного синдрома:

• на первой, начальной стадии у учителей наблюдаются отдельные сбои на уровне выполнения функций, произвольного поведения: забывание каких-то моментов (например, внесена ли нужная запись в документацию, задавался ли ученику планируемый вопрос, что ученик ответил на поставленный вопрос, сбои в выполнении каких-либо двигательных действий и т. д.). Из-за боязни ошибиться это сопровождается повышенным контролем и многократной проверкой выполнения рабочих действий на фоне ощущения нервно-психической напряженности;

• на второй стадии наблюдается снижение интереса к работе, потребности в общении (в том числе и дома, с друзьями): «не хочется никого видеть», «в четверг ощущение, что уже пятница», «неделя длится нескончаемо», нарастание апатии к концу недели, появление устойчивых соматических симптомов (нет сил, энергии, особенно к концу недели; головные боли по вечерам; «мертвый сон без сновидений», увеличение числа простудных

заболеваний); повышенная раздражительность (любая мелочь начинает раздражать);

• третья стадия — собственно личностное выгорание. Характерна полная потеря интереса к работе и жизни вообще, эмоциональное безразличие, отупение, нежелание видеть людей и общаться с ними, ощущение постоянного отсутствия сил.

Симптомы профессионального выгорания довольно многочисленны и могут проявляться на разных стадиях его развития. В настоящее время исследователи выделяют около 100 симптомов, так или иначе связанных с эмоциональным выгоранием [13]. Они, как отмечают Н. Г. Осухова и В. В. Кожевникова [23], по своим психофизиологическим характеристикам могут быть отнесены к трем группам.

Психофизические симптомы: чувство постоянной усталости не только по вечерам, но и по утрам, сразу после сна (симптом хронической усталости); ощущение эмоционального и физического истощения; снижение восприимчивости и реактивности в связи с изменениями внешней среды (отсутствие реакции любопытства на фактор новизны или реакции страха на опасную ситуацию); общая астенизация (слабость, снижение активности и энергии, ухудшение биохимии крови и гормональных показателей); частые беспричинные головные боли; постоянные расстройства желудочно-кишечного тракта; резкая потеря или резкое увеличение веса; полная или частичная бессонница; постоянное заторможенное, сонливое состояние и желание спать в течение всего дня; одышка или нарушения дыхания при физической или эмоциональной нагрузке; заметное снижение внешней и внутренней сенсорной чувствительности (ухудшение зрения, слуха, обоняния и осязания, потеря внутренних, телесных ощущений).

Социально-психологические симптомы: безразличие, скука, пассивность и депрессия (пониженный эмоциональный тонус, чувство подавленности); повышенная раздражительность на незначительные, мелкие события; частые нервные срывы (вспышки немотивированного гнева или отказ от общения, уход в себя); постоянное переживание негативных эмоций, для которых во внешней ситуации причин нет (чувство вины, обиды, стыда, подозрительность, скованность); чувство неосознанного беспокойства и повышенной тревожности (ощущение, что «что-то не так, как надо»); чувство гиперответственности и постоянное чувство страха, что «не получится» или «я не справлюсь»; общая негативная установка на жизненные и профессиональные перспективы (по типу «как ни старайся, все равно ничего не получится»).

Поведенческие симптомы: ощущение, что работа становится все тяжелее и тяжелее, а выполнять ее все труднее и труднее; сотрудник заметно меняет свой рабочий режим (увеличивает или сокращает время работы); постоянно, без необходимости, берет работу домой, но дома ее не делает; руководитель затрудняется в принятии решений; чувство бесполезности, неверие в улучшения, снижение энтузиазма по отношению к работе, безразличие к результатам; невыполнение важных, приоритетных задач и «застревание» на мелких деталях, не соответствующая служебным требованиям трата большей части рабочего времени на плохо осознаваемое или не осознаваемое выполнение автоматических и элементарных действий; дистанцированность от коллег и клиентов, повышение неадекватной критичности; злоупотребление алкоголем, резкое возрастание выкуренных за день сигарет, применение наркотических средств.

Такой подход вполне соответствует позиции К. Маслач (1978), которая условно разделила симптомы эмоционального выгорания на физические, поведенческие и психологические.

Пять ключевых групп симптомов, характерных для синдрома эмоционального выгорания, выделяют П. И. Сидоров, Г. А. Макарова и ряд других исследователей.

К ф*изическим симптомам* относятся: усталость, физическое утомление, истощение; уменьшенный или увеличенный вес; недостаточный сон, бессонница; плохое общее состояние здоровья (в том числе и по ощущениям); затрудненное дыхание, одышка; тошнота, головокружение, чрезмерная потливость, дрожание; повышение артериального давления; язвы и воспалительные заболевания кожи; болезни сердечно-сосудистой системы.

Эмоциональные симптомы проявляют себя как: недостаток эмоций; пессимизм, цинизм и черствость в работе и личной жизни; безразличие, усталость; ощущение фрустрации, беспомощности, безнадежности; раздражительность, агрессивность; тревога, усиление иррационального беспокойства, неспособность сосредоточиться; депрессия, чувство вины; истерики, душевные страдания; потеря идеалов, надежд или профессиональных перспектив; увеличение деперсонализации своей или других (люди становятся безликими, как манекены); преобладание чувства одиночества.

Поведенческие симптомы включают: импульсивное эмоциональное поведение; безразличие к еде; малую физическую нагрузку; желание прерваться, отдохнуть во время рабочего дня; употребление табака, алкоголя, лекарств, совмещаемое с оправданием этих действий; несчастные случаи, например, падения, травмы, аварии и т. д.

Интеллектуальное состояние характеризуется уменьшением интереса к новым теориям и идеям в работе, к альтернативным подходам в решении проблем (например, в работе); увеличением скуки, тоски, апатии или недостатком куража, вкуса и интереса к жизни; увеличением предпочтения стандартных шаблонов, рутины, нежели творческого подхода; цинизмом или безразличием к новшествам, нововведениям; неохотным участием или отказом от участия в развивающих экспериментах (тренингах, образовании); формальным выполнением работы.

Социальные симптомы проявляются в уменьшении активности и интереса к досугу и хобби; ощущении изоляции, непонимания других и другими, недостатка поддержки со стороны семьи, друзей, коллег. У человека нет времени или энергии для социальной активности; его социальные контакты ограничиваются работой; взаимоотношения с другими людьми — скудные.

Подробно освещает симптомы эмоционального выгорания В. В. Бойко [2]. При этом он соотносит их с тремя фазами формирования данной профессиональной деформации:

Во время первой фазы эмоционального выгорания — «напряжения» — наблюдаются следующие симптомы: 1) переживание психотравмирующих обстоятельств (на сколько близко к сердцу человек принимает травмирующие ситуации); 2) неудовлетворенность собой; 3) ощущение загнанности в клетку; 4) тревога или депрессия. Вторая фаза — «резистенция» — характеризуется следующими симптомами: 1) неадекватным избирательным эмоциональным реагированием (эмоциональная лабильность); 2) эмоционально-нравственной дезориентацией (неспособность контролировать эмоции в рамках морально-этических норм); 3) расширением сферы экономии эмоций (избегание ситуаций, когда необходимо проявление эмоций, участия, сопереживания); 4) редукцией профессиональных обязанностей. Третья фаза эмоционального выгорания — «истощение» — состоит из следующих симптомов: 1) эмоциональный дефицит; 2) эмоциональная отстраненность; 3) личностная отстраненность (деперсонализация); 4) психосоматические и психовегетативные нарушения.

Таким образом, синдром эмоционального выгорания представляет собой закономерное сочетание симптомов нарушений в психической, соматической и социальной сферах жизни.

Многокомпонентность и некоторая неопределенность в описательных характеристиках синдрома эмоционального выгорания привели к отсутствию измерительного инструментария данного явления вплоть до 80-х годов прошлого столетия. Начало исследования указанного состояния, основанного на специально разработанной методике (опросник выявления эмоционального выгорания), было положено американскими психологами К. Маслач и С. Джексон. Методика предназначена для измерения степени «выгорания» в профессиях типа «человек- человек». По имени автора она получила название *MBI* (*Maslach Burnout Inventory*).

Помимо *MBI* известен опросник психического выгорания, разработанный В. А. Farber. Автор адаптации — А. А. Рукавишников. Методика предназначена для диагностики «психического выгорания», т. е. устойчивого, прогрессирующего, негативно окрашенного явления, которое характеризуется психоэмоциональным истощением, развитием дисфункциональных установок и поведения на работе, а также потерей профессиональной мотивации. В отечественной психотерапевтической практике для тестирования и самотестирования специалистов разных профессий используется опросник по профессиональному выгоранию Е. П. Ильина. Широкое распространение получила методика диагностики уровня выгорания В. В. Бойко, являющаяся аналогом *MBI*.

Данная методика позволяет диагностировать основные симптомы эмоционального выгорания и определять, к какой фазе развития стресса они относятся: «напряжения», «резистенции», «истощения». Оперируя смысловым содержанием и количественными показателями, подсчитанными для разных фаз формирования синдрома выгорания, можно дать достаточно объемную характеристику личности, оценить адекватность эмоционального реагирования в конфликтной ситуации, наметить индивидуальные меры коррекции.

Поскольку развитие синдрома эмоционального выгорания зависит от внешних и внутренних факторов, для его диагностики, указывает Н. В. Лазарева [7], необходимо использовать два блока методик. Первый блок включает в себя:

1) специально разработанную анкету, целью которой является сбор первичной информации о педагоге и об условиях его профессиональной деятельности;

2) субъективные шкалы: шкала подверженности эмоциональной и физической усталости в процессе работы и шкала для измерения степени удовлетворенности работой (автор Н. А. Аминов).

Во второй диагностический блок входят методики для измерения индивидуальных различий в степени подверженности развитию эмоционального выгорания.

Общее признание феномена профессионального выгорания, в том числе и в педагогической деятельности, закономерно породило вопрос о факторах, способствующих развитию или, наоборот, тормозящих его. Традиционно они группировались в два больших блока: особенности профессиональной деятельности и индивидуальные характеристики самих профессионалов. Чаще эти факторы называют внешними и внутренними или организационными и личностными [11; 12], причем факторы взаимно усиливают друг друга. Некоторые авторы выделяли и третью группу факторов, рассматривая содержательные аспекты деятельности как самостоятельные. Так, Т. В. Форманюк [17] выделяет личностные, ролевые и организационные факторы. Поскольку эти факторы оказывают зачастую разрушительное воздействие на эмоциональную сферу педагога, остановимся подробнее на каждом из них.

Индивидуальные факторы. Исследователи выгорания [9; 11; 17 и др.] показывают, что работники социальной сферы, в том числе и педагоги, начинают испытывать данный симптом через 2–4 года после начала работы. Склонность более молодых сотрудников к выгоранию объясняется эмоциональным шоком, который они испытывают при столкновении с действительностью, часто не соответствующей их ожиданиям. По данным Л. Э. Митченко [10], часть молодых учителей покидает школу в первые 5 лет трудового стажа. Но типичный вариант экономии ресурсов — эмоциональное выгорание. Учителя спустя 11–16 лет приобретают энергосберегающие стратегии исполнения профессиональной деятельности.

Имеются исследования, свидетельствующие о наличии связи между семейным положением и выгоранием. В них отмечается более высокая степень предрасположенности к выгоранию лиц (особенно мужского пола), не состоящих в браке. Причем холостяки в большей степени предрасположены к выгоранию даже по сравнению с разведенными мужчинами [11]. Однако, согласно

данным Г. А. Макаровой [8], такие переменные, как возраст, семейное положение, стаж данной работы, никак не влияют на эмоциональное выгорание. В то же время у женщин в большей степени развивается эмоциональное истощение, чем у мужчин, поскольку у них отсутствует связь мотивации (удовлетворенность оплатой труда) и развития синдрома при наличии связи со значимостью работы как мотивом деятельности.

Особенно важным является изучение взаимосвязи личностных характеристик и выгорания [11; 17]. Низкий уровень выгорания имеют учителя, владеющие активной тактикой сопротивления стрессу и отличающиеся личностной выносливостью.

Обнаружена тесная связь между синдромом профессионального выгорания и локусом контроля (умением принимать ответственность за события, происходящие в жизни, на себя, а не находить причины в других людях, окружающей среде, судьбе или случае). Практически в большинстве работ этой тематики отмечается положительная корреляционная связь между внешним локусом контроля и составляющими выгорания [11].

Среди других характерных особенностей наиболее тесные связи с выгоранием имеет тревожность личности.

К. Кондо, как отмечает Т. В. Формалюк [17], относит к «сгорающим» также трудоголиков.

По мнению Л. В. Сушенцовой [15], к профессиональному выгоранию склонны люди, предпочитающие бурный темп жизни, преодоление трудностей, конкурентную борьбу, сильную потребность держать все под контролем. Учителя, испытывающие недостаток автономности («сверхконтролируемые личности»), более подвержены выгоранию.

Психолог Фрейденбергер описывает «сгорающих» как сочувствующих, гуманных, мягких, увлекающихся, идеалистов, ориентированных на людей, и одновременно неустойчивых, интровертированных, одержимых навязчивыми идеями, легко солидаризирующихся.

Е. Махер пополняет этот список «авторитаризмом» (авторитарным стилем руководства и низким уровнем эмпатии) [22].

В. Бойко указывает следующие личностные факторы, способствующие развитию синдрома эмоционального выгорания: склонность к эмоциональной холодности, интенсивному переживанию негативных обстоятельств профессиональной деятельности, слабая мотивация эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности.

Организационные факторы. Подробная характеристика группы организационных факторов дана в работе Л. Э. Митченко [10]. В данную группу автор включает: условия материальной среды, содержание работы учителя и социально-психологические условия его деятельности.

При характеристике *условий работы* основной упор был сделан на временные параметры и объем педагогической деятельности. Оказалось, что средняя величина рабочей недели учителя выше установленной по стране (см. данные Л. Ф. Колесникова), а оплата труда чрезвычайно низкая. Как следствие — постоянная сверхурочная работа, а значит, и повышенная нагрузка, что объясняет появление у педагога фрустрации, тревожности, эмоционального опустошения как предпосылки различных психических заболеваний.

Практически все исследователи показывают, что повышенные нагрузки, сверхурочная работа стимулируют развитие выгорания. Аналогичным образом дело обстоит и с продолжительностью рабочего дня и выгоранием, поскольку эти две переменные тесно связаны друг с другом. Перерывы в работе оказывают положительный эффект и снижают уровень выгорания, но этот эффект носит временный характер: уровень выгорания частично повышается через три дня после возвращения к работе и полностью восстанавливается через три недели [11].

Развитию выгорания может содействовать неопределенность или недостаток ответственности. В то же время самостоятельность и независимость учителя в своей деятельности, возможность принимать решения являются важными моментами, отрицательно воздействующими на выгорание.

Рассматривая *содержание труда*, Л. Э. Митченко включает в данную группу факторов количественные и качественные аспекты работы с клиентами (учащимися): их число, частоту и степень глубины контакта с ними. Так, большое количество учащихся в классе может привести к недостатку элементарного контроля, что будет являться главным фактором, способствующим выгоранию учителя. Кроме того, не секрет, что педагогам сейчас все чаще приходится иметь дело с детьми из неблагополучных семей, острота проблем этих детей обычно способствует возникновению выгорания. Наиболее сильно выражено влияние этих факторов в тех видах профессиональной деятельности, где острота проблем клиентов сочетается с минимизацией успеха в эффективности решения этих проблем. В педагогической деятельности это могут быть классы коррекции, в которых при максимальных усилиях со стороны педагога возможен невысокий результат. При этом отмечается, что любая критическая ситуация с учеником, независимо от ее специфики, является тяжким бременем для педагога, отрицательно воздействует на него и приводит в конечном итоге к выгоранию.

Социально-психологические факторы. Анализ социально-психологического отношения работников к объекту их труда Л. Э. Митченко проводит в двух направлениях: позиции работников по отношению к своим реципиентам и особенности поведения самих реципиентов (учеников). Существует взаимосвязь между данной характеристикой и выгоранием. Данная зависимость может быть обусловлена спецификой самой деятельности. Так, учителя, придерживающиеся опекающей идеологии во взаимоотношениях с учениками, а также не использующие репрессивную и ситуационную тактики, демонстрируют высокий уровень выгорания. Атмосфера в коллективе учащихся и их отношение к учителю и учебному процессу тоже могут провоцировать возникновение выгорания у педагогов. В частности, отмечается, что апатия учеников и неблагоприятная

атмосфера в классе, например активное сопротивление учителю в виде негативного поведения, вызывают у педагогов выгорание [11].

К организационным факторам, провоцирующим развитие синдрома эмоционального истощения, помимо вышеназванных, можно отнести: дестабилизирующую организацию деятельности и неблагополучную психологическая атмосферу, нечеткие организацию и планирование труда, недостаточность необходимых средств, наличие бюрократических моментов, конфликтов как в системе «руководитель — подчиненный», так и между коллегами, повышенную ответственность за исполняемые функции и операции [8].

Ролевой фактор. Установлена связь между ролевой конфликтностью, ролевой неопределенностью и эмоциональным выгоранием. Работа в ситуации распределенной ответственности ограничивает развитие синдрома эмоционального сгорания, а при нечеткой или неравномерно распределенной ответственности за свои профессиональные действия этот фактор резко возрастает даже при существенно низкой рабочей нагрузке. Способствуют развитию эмоционального выгорания те профессиональные ситуации, при которых совместные усилия не согласованы, нет интеграции действий, имеется конкуренция, в то время как успешный результат зависит от слаженных действий.

Эти факторы оказывают зачастую разрушительное воздействие на эмоциональную сферу педагога. У него резко возрастает количество аффективных расстройств, появляются состояния неудовлетворенности собой и своей жизнью, трудности установления теплых, доверительных отношений с учениками, коллегами, окружающими людьми. В такой ситуации альтруистическая эмоциональная отдача ничего не значит, а соответствующее умонастроение стимулирует крайние формы эмоционального выгорания — безразличие, равнодушие, душевную черствость. Самооценка при этом поддерживается иными средствами — материальными или позиционными достижениями.

Быстрое эмоциональное выгорание отмечается и в случае нравственных дефектов и дезориентации личности, которые профессионал, возможно, имел еще до того, как стал работать с людьми, или же приобрел в процессе деятельности [12].

К перечисленным можно добавить факторы, дополнительно выделенные Т. В. Решетовой [12]: неэмоциональность и неумение общаться; алекситимию во всех проявлениях (невозможность высказать словами свои ощущения); отсутствие человеческих ресурсов (социальных и родственных связей, любви, профессиональной состоятельности, экономической стабильности, жизненных целей, здоровья и т. д.)

Все разнообразие методов помощи при синдроме эмоционального выгорания Н. А. Шепелева [19] подразделяет на четыре группы.

1. Физиологические (воздействие на тело): солнечный свет, физические упражнения, принятие солнечных ванн (загар), свежий воздух, воздушные ванны, прогулки, купание, плавание в водоемах, бани (русская, финская), солярий, инфракрасное излучение, дыхание по Стрельниковой, дыхательная гимнастика.

2. Физиотерапевтические: физиотерапия, электросон, иглоукалывание, акупунктуры всех школ, массаж, гомеопатия.

3. Биохимические (воздействие на клеточном уровне): здоровая еда, лекарства, кофеин и алкоголь в очень низких дозах, секс.

4. Психологические: аутотренинги, медитации, метод биологической обратной связи, методы саморегуляции, молитва, музыка.

Психологические основы саморегуляции включают в себя управление как познавательными процессами, так и личностью: поведением, эмоциями и действиями. В настоящее время для саморегуляции психических состояний используется так называемое нейролингвистическое программирование. В русле данного направления Г. В. Дьяконовым [6] разработан цикл упражнений, ориентированных на восстановление ресурсов личности. Зная себя, свои потребности и способы их удовлетворения, человек может более эффективно и рационально распределять свои силы в течение каждого дня и целого учебного года.

Для саморегуляции психических и физических состояний используется аутогенная тренировка. Аутотренинг представляет собой систему упражнений, основанную на сознательном применении человеком различных средств психологического воздействия на собственный организм и нервную систему с целью их релаксации и активизации. Приемы аутотренинга позволяют учителю целенаправленно менять настроение, самочувствие, что положительно отражается на его работоспособности и здоровье.

Широко используется психокоррекция — совокупность психологических приемов, применяемых психологом для оказания психологического воздействия на поведение здорового человека. Психокоррекционная работа проводится с целью улучшения адаптации человека к жизненным ситуациям; для снятия повседневных внешних и внутренних напряжений; предупреждения и разрешения конфликтов, с которыми сталкивается человек. Психокоррекция может осуществляться как индивидуально, так и в группе.

М. А. Воробьевой [4] разработана и апробирована программа «Синдром эмоционального выгорания педагога: профилактика и преодоление», включающая в себя теоретический (определение проблемы синдрома эмоционального выгорания, стратегий его преодоления), практический (семинары, диалоги, круглые столы и др.) и технологический (технологии преодоления) блоки. В программе использована техника танцевально-двигательной терапии, позволяющая снизить тревожность и напряжение в межличностных отношениях, развить у педагогов навыки психической саморегуляции, сформировать у них эмоциональную устойчивость, способствующую позитивному изменению индивидуально-психологических характеристик. Все это необходимо учителям для преодоления и профилактики синдрома выгорания, адаптации к качественно изменяющимся ситуациям современного общества.

Практические рекомендации для профилактики синдрома эмоционального выгорания дает академик П. И. Сидоров [13]. Если их соблюдать, то можно предотвратить возникновение синдрома или снизить степень его выраженности. Заключаются они в следующем:

• определите и разделите краткосрочные и долгосрочные цели;

• используйте тайм-ауты, которые необходимы для обеспечения психического и физического благополучия (отдых от работы);

• овладейте умениями и навыками саморегуляции (релаксация, идеомоторные акты, определение целей и положительная внутренняя речь способствуют снижению уровня стресса, ведущего к выгоранию);

• займитесь профессиональным развитием и самосовершенствованием (одним из способов предохранения от эмоционального выгорания является обмен профессиональной информацией с представителями других служб, что дает ощущение более широкого мира, нежели тот, который существует внутри отдельного коллектива, есть курсы повышения квалификации, конференции и пр.);

• уходите от ненужной конкуренции (бывают ситуации, когда ее нельзя избежать, но чрезмерное стремление к выигрышу порождает тревогу, делает человека агрессивным, что способствует возникновению синдрома эмоционального выгорания);

• вовлекайтесь в эмоциональное общение (когда человек анализирует свои чувства и делится ими с другими, вероятность выгорания значительно снижается или процесс этот оказывается не столь выраженным);

• поддерживайте хорошую физическую форму (не стоит забывать, что между состоянием тела и разумом существует тесная связь: неправильное питание, злоупотребление спиртными напитками, табаком, уменьшение веса или ожирение усугубляют проявления эмоционального выгорания);

• старайтесь рассчитывать и обдуманно распределять свои нагрузки;

• учитесь переключаться с одного вида деятельности на другой;

• проще относитесь к конфликтам на работе;

• не пытайтесь быть лучшим всегда и во всем.

Как отмечает психолог-валеолог Г. Кривонос, опасность эмоционального выгорания заключается в том, что ему свойственно изо дня в день прогрессировать. Затормозить этот процесс бывает крайне сложно. На его фоне могут обостряться различные хронические заболевания, развиваться новые болезни и даже меняться состав крови. В этот момент попытки позаботиться о себе, как правило, не дают желаемого результата. И даже профессиональная помощь врача не приносит быстрого облегчения. Поэтому самое разумное — предотвратить появление данного синдрома.

Выводы. Синдром эмоционального выгорания представляет собой закономерное сочетание симптомов нарушений в психической, соматической и социальной сферах жизни. Его можно рассматривать в аспекте личностной деформации, происходящей под влиянием профессиональных стрессов.

Инициируется эмоциональное выгорание комплексом факторов, включающих индивидуально-психологические особенности педагога и специфические аспекты профессиональной деятельности. Решение вопроса иерархии факторов инициации чрезвычайно важно для разработки мер по предупреждению эмоционального выгорания. К числу таких мер, кроме названных выше, следует отнести, по нашему мнению, обязательный профотбор, предусматривающий определение тех качеств и характеристик личности, которые будут противостоять формированию у педагога этого синдрома. Крайне важны своевременная диагностика и самодиагностика эмоционального выгорания, поэтому учитель должен знать его симптомы. С проблемой эмоционального выгорания, техниками интерперсонального психологического воздействия будущих педагогов необходимо знакомить при подготовке к профессиональной деятельности, т. е. в период вузовского обучения. Для этого нужно ввести знания в курс педагогического мастерства, введения в специальность и пр.

Вооруженные знанием проблемы и умеющие бороться с ее проявлениями педагоги смогут с наименьшими потерями преодолеть столь распространенный в настоящее время синдром эмоционального выгорания.

1. *Бойко В. В.* Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб.: Питер, 1999. 105 с.
2. *Бойко В. В.* Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. М.: Филин, 1996. 256 с.
3. *Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С.* и др. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2005. 336 с.
4. *Воробьева М. А.* Психолого-педагогические условия преодоления педагогом синдрома эмоционального выгорания: Автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. Екатеринбург, 2008. 231 с.
5. *Высоцкий В. И.* Синдром профессионального выгорания // Педдиагностика. 2006. № 6. С. 110–120.
6. *Дьяконов Г.* Регуляция эмоциональных состояний // Детский психолог. 1993. Вып. 4. С. 67–79.
7. *Лазарева Н. В.* Диагностика синдрома эмоционального выгорания // Школьные технологии. 2009. № 1. С. 171–176.
8. *Макарова Г. А.* Синдром эмоционального выгорания // Психотерапия. 2003. № 11. С. 2–11.
9. *Маслач К.* Профессиональное выгорание: как люди справляются [Электронный ресурс] // Режим доступа: http:/ www.5ballov.ru/referats/preview/72429/6. Дата обращения: 25.03.2014.
10. *Митченко Л. Э.* Исследование факторов эмоционального выгорания педагогов. Тюмень: Тюменский областной государственный институт развития регионального образования, 2003. 75 с.

11. *Орёл В. Е.* Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал. 2001. №1. С. 90–101.
12. *Решетова Т. В., Лобузнов А. Ю.* Высокая зарплата — риск депрессии? Клинико-психологические взаимоотношения финансового благополучия, счастья и депрессии // Новые Санкт-Петербургские врачебные ведомости. 2008. № 2. С. 55–59.
13. *Сидоров П. И.* Синдром «эмоционального выгорания» у лиц коммуникативных профессий // Гигиена и санитария: научно-практический журнал. 2008. № 3. С. 29–33.
14. *Смирнов Н. К.* Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. М.: АРКТИ, 2005. 320 с.
15. *Сушенцова Л. В.* Профессиональное выгорание педагога: сущность, диагностика, профилактика // Инновационная сельская школа: от идеи к результату: сб. ст. Йошкар-Ола: ГОУВПО «Мар. гос. ун-т», 2006. С. 190–198.
16. *Трунов Д. Г.* «Синдром сгорания»: позитивный подход к проблеме // Журнал практического психолога. 1998. №8. С. 84–89.
17. *Форманюк Т. В.* Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. 1994. № 6. С. 57–64.
18. *Чернисс К.* Профессиональное выгорание: беспокойство за работников и боссов растет [Электронный ресурс] // Режим доступа: www.edinorog.boom.ru. Дата обращения: 12.03.2014.
19. *Шепелева Н. А.* Синдром эмоционального выгорания педагогов // Открытый класс: сетевые образовательные сообщества [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.openclass.ru/wiki-pages/106170. Дата обращения: 12.03.2014.
20. *Янковская Н.* Эмоциональное выгорание учителя // Народное образование. 2009. № 2. С. 127–137.
21. *Freudenberger H. J.* Staff burn-out // Journal of social issues. 1974. Vol. 30. P. 159–165.
22. Управление персоналом [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://psyfactor.org/personal/personal17-11.htm. Дата обращения: 12.03.2014.
23. *Осухова Н. Г., Кожевникова В. В.* Профилактика профессионального выгорания [Электронный ресурс] // Школьный психолог. 2006. № 6. Режим доступа: http://psy.1september.ru. Дата обращения: 12.03.2014.

References

1. *Boyko V. V.* Sindrom «emotsionalnogo vygoraniya» v professionalnom obshchenii [«Emotional burnout» syndrome in professional communication]. St. Petersburg: Piter Publ., 1999. 105 p. (In Russian).
2. *Boyko V. V.* Energiya emotsiy v obshchennii: vzglyad na sebya i drugikh [Energy of emotions in communication: a view at self and others]. Moscow: Fillin Publ., 1996. 256 p. (In Russian).
3. *Vodopyanova N. Ye.* Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika [Burnout syndrome: diagnostics and prevention]. St. Petersburg: Piter Publ., 2005. 336 p. (In Russian).
4. *Vorobyeva M. A.* Psikhologo-pedagogicheskiye usloviya preodoleniya pedagogom sindroma emotsionalnogo vygoraniya. Avtoref. dis. kand. psikhol. nauk. [Psychological and pedagogical conditions of overcoming emotional burnout syndrome by teacher. Cand.Sc. (Psy.) dissertation abstract]. Ekaterinburg, 2008. 231 p. (In Russian).
5. *Vysotskiy V. I.* Sindrom «professionalanogo vygoraniya» [«Professional burnout» syndrome]. Peddiagnostika — Pedagogical Diagnostics, 2006, no. 6. pp.110–120 (in Russian).
6. *Dyakonov G.* Regulyatsiya emotsionalnykh sostoyaniy [Regulation of emotional states]. Detskiy psikholog — Child Psychologist, 1993, no.4. pp. 67–79 (in Russian).
7. *Lazareva N. V.* Diagnostika sindroma emotsionalnogo vygoraniya [Diagnostics of the burnout syndrome]. Shkolnye tekhnologii — School Technologies, 2009, no. 1. pp. 171–176 (in Russian).
8. *Makarova G. A.* Sindrom emotsionalnogo vygoraniya [Emotional burnout syndrome]. Psikhoterapiya — Psychotherapy, 2003, no. 11. pp. 2–11 (in Russian).
9. *Maslach K.* Professionalnoye vygoraniye: kak lyudi spravlyayutsya [Professional burnout: how people cope] (in Russian). Available at: http://5ballov.qip.ru/referats/preview/72429/6 (accessed 25.03.2014).
10. *Mitchenko L. Ye.* Issledovaniye faktorov emotsionalnogo vygoraniya pedagogov [Studying factors of emotional burnout among teachers]. Tyumen, 2003. 75 p. (In Russian).
11. *Orel V. Ye.* Fenomen vygoraniya v zarubezhnoy psikhologii: empiricheskiye issledovaniya i perspektivy [Burnout phenomenon in foreign psychology: empirical studies and perspectives]. Psikhologicheskiy zhurnal — Psychological Journal, 2001, no. 1. pp. 90–101 (in Russian).
12. *Reshetova T. V.* Vysokaya zarplata — risk depressii? Kliniko-psikhologicheskiye vzaimootnosheniya finansovogo blagopoluchiya, shchastya i depressii [High salary — the risk of depression? Clinical and psychological relationship of the financial wellbeing, happiness and depression]. Novye Sankt-Peterburgskiye vrachebnye vedomosti — New St. Petersburg Medical Journal, 2008, no. 2. pp. 55–59 (in Russian).
13. *Sidorov P. I.* Sindrom emotsionalnogo vygoraniya u lits kommunikativnykh professiy [Emotional burnout syndrome among specialists of communicative professions]. Gigiyena i sanitariya: nauchno-prakticheskiy zhurnal — Hygiene and Sanitation: Science and Practice Journal, 2008, no. 3. pp. 29–33 (in Russian).
14. *Smirnov N. K.* Zdorovyesberegayushchiye tekhnologii i psikhologiya zdorovya v shkole [Health-preserving educational technologies and health psychology in school]. Moscow: ARKTI Publ., 2005. 320 p. (In Russian).
15. *Sushentsova L. V.* Professionalnoye vygoraniye pedagoga: sushchnost, diagnostika, profilaktika [Teacher professional burnout: nature, diagnostics, prevention]. Innovastionnaya selskaya shkola: ot ideyi k rezultatu [Innovative Rural School: from Idea to Result]. Yoshkar-Ola: Mariyskiy State University Publ., 2006. pp. 190–198 (in Russian).

16. *Trunov D. G.* Sindrom sgoraniya: pozitivnyy podkhod k probleme [Burnout syndrome: positive approach to the problem]. Zhurnal prakticheskogo psikhologa — Journal of Practicing Psychologist, 1998, no. 8. pp. 84–89 (in Russian).
17. *Formanyuk T. V.* Sindrom «emotsionalnogo sgoraniya» kak pokazatel professionalnoy dezadaptatsii uchitelya [«Emotional burnout» syndrome as an indicator of teacher professional maladjustment]. Voprosy psikhologii — Issues of Psychology, 1994, no. 6. pp. 57–64 (in Russian).
18. *Cherniss K.* Professionalnoye vygoraniye: bespokoystvo za rabotnikov i bossov rastet [Professional burnout: concern about workers and bosses grows] (in Russian). Available at: http://www.edinorog.boom.ru (accessed 12.03.2014).
19. *Sheveleva N. A.* Sindrom emotsionalnogo vygoraniya pedagoga [Teacher emotional burnout syndrome]. Otkrytyy klass: setevye obrazovatelnye soobshchestva — Open Class: Web-based Educational Communities (in Russian). Available at: http://www.openclass.ru/wiki-pages/106170 (accessed 12.03.2014).
20. *Yankovskaya N. A.* Emotsionalnoye vygoraniye uchitelya [Teacher emotional burnout]. Narodnoye obrazovaniye — Public Education, 2009, no. 2. pp. 127–137 (in Russian).
21. *Freudenberger H. J.* Staff burnout. Journal of Social Issues, 1974, vol. 30. pp. 159–165.
22. Upravleniye personalom [Staff management] (in Russian). Available at: http://psyfactor.org/personal/personal17-11.htm (accessed 12.03.2014).
23. *Osukhova N. G., Kozhevnikova V. V.* Profilaktika professionalnogo vygoraniya [Prevention of the professional burnout]. Shkolnyy psikholog — School Psychologist, 2006, no. 6 (in Russian). Available at: http://psy.1september.ru (accessed 12.03.2014).

АНИСИМОВ АЛЕКСЕЙ ИГОРЕВИЧ
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии здоровья и развития Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы, aai101@mail.ru

ALEKSEY ANISIMOV
Cand.Sc. (Psychology), Assoc. Prof., Department of Health and Developmental Psychology, St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work

КИРЕЕВА НИНА НИКОЛАЕВНА
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики профессионального и личностного роста факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета, Nikaren1@yandex.ru

NINA KIREYEVA
Cand.Sc. (Psychology), Assoc. Prof., Department of Psychology and Pedagogic of Professional and Personal Development, Faculty of Psychology, St. Petersburg State University

УДК 316.6

СОЦИАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ И НАПРЯЖЕННОСТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ УЧИТЕЛЯ

SOCIAL HEALTH AND TENSION OF PSYCHOLOGICAL PROTECTION OF TEACHERS

Аннотация. Обоснована актуальность изучения социального здоровья учителей и психологических защит. Представлено эмпирическое исследование социального здоровья учителей, а также проанализирована степень выраженности и напряженности психологических защит у учителей с различным уровнем социального здоровья. Выявлена взаимосвязь социального здоровья и напряженности психологических защит у учителей. Делается вывод, что степень напряженности защит может выступать индикатором уровня социального здоровья.

Abstract. The urgency of studying social health of teachers in correlation with the severity of psychological protection is described. An empirical study of social health of teachers, as well as the study of severity and intensity of psychological protection of teachers with different levels of social health is presented. The interrelation between social health level and tension of psychological protection of teachers is revealed. Authors suggest using the degree of tension of protection as an indicator of social health.

Ключевые слова: социальное здоровье личности, критерии социального здоровья, социальная зрелость личности, психологические защиты, степень напряженности психологических защит.

Key words: social health of personality, social health criteria, social maturity of personality, psychological protection, degree of tension of psychological protection.

Профессиональная деятельность учителя является эмоционально напряженной и социально ответственной формой активности, в связи с чем она носит крайне стрессогенный характер. Учитель постоянно включен в разнообразные быстроменяющиеся социальные ситуации, на которые требуется оперативно и конструктивно реагировать. Высокие требования предъявляются не только к профессиональным качествам педагога, но и к его психологическому самочувствию. Факторами, определяющими и социально-психологическую адаптацию педагога, и эффективность, успешность, качество педагогического труда, являются как социальное здоровье учителя, так и возможности его защитно-совладающего поведения.

Социальное здоровье личности предполагает способность устанавливать и поддерживать гармоничные отношения с социальным окружением и высокую степень ее социальной зрелости.

Защитно-совладающее поведение, включающее в себя механизмы психологических защит и стратегии совладания, является одним

из значимых интегративных личностных образований, детерминированным характером субъект-субъектных отношений [4].

И социальное здоровье личности, и ее защитно-совладающее поведение имеют общую область пересечения, заключающуюся в характере и значимости взаимоотношений человека с другими людьми. В связи с этим можно предположить наличие тесных взаимосвязей между состоянием социального здоровья и защитно-совладающим поведением личности во многих ситуациях профессионального общения.

Таким образом, становится актуальной задача укрепления социального здоровья учителя, которая должна реализовываться на протяжении всей его профессиональной деятельности.

В психологии пока только начинает складываться традиция исследования социального здоровья человека.

Активно анализирует проблему социального здоровья в контексте метасистемного подхода Л. А. Байкова. Она рассматривает внешнесистемные отношения личности со средой. С ее точки зрения, социальное здоровье личности принадлежит как компонент системе внутреннего мира человека и как компонент — системе социальной среды [5]. Байкова считает, что понятие «социальное здоровье» необходимо использовать для более полной характеристики здоровой, сформировавшейся личности и определяет социальное здоровье человека как «состояние гармонии между личностными смыслами и деятельностью человека, способствующее его самоактуализации и позитивному развитию социума» [5, с. 45]. Развивая это положение, она рассматривает социальное здоровье как гармонию взаимоотношений человека с другими людьми, обществом, культурой, способствующую не только эффективному развитию и самоактуализации личности, но и благотворному влиянию, которое активная личность оказывает на других людей, общество и культуру в целом [5].

Л. А. Байкова формулирует гипотезу относительно ключевых критериев социального здоровья и относит к ним социально-психологическую адаптированность; самоактуализацию; позитивную «я»-концепцию; лидерские качества; смысложизненные ориентации, не противоречащие общечеловеческим ценностям; социальную направленность, креативность. Обобщая свои исследования, автор определяет основное назначение социального здоровья личности, которое заключается в обеспечении гармонического равновесия человека с социумом и константности базовых свойств личности в изменяющихся социальных условиях [5].

Л. А. Байкова видит перспективу дальнейшего изучения проблемы здоровья в разработке критериев психического, психологического, социального здоровья человека в контексте научного направления «психология здоровья». Это научное направление интенсивно развивается в различных аспектах множеством исследователей (О. С. Васильева, И. В. Дубровина, О. И. Даниленко, Г. С. Никифоров, Л. В. Куликов, О. В. Хухлаева, Ф. Р. Филатов и др.).

В рамках психологии здоровья изучается и социальный компонент здоровья человека. Г. С. Никифоров подчеркивает основной акцент специфики рассмотрения социального здоровья — полноценное выполнение человеком своих социальных функций. Само социальное здоровье определяется «как количество и качество межличностных связей индивидуума и степень его участия в жизни общества» [11, с. 32].

Социальное здоровье находит отражение в следующих характеристиках: адекватное восприятие социальной действительности; интерес к окружающему миру; адаптация (равновесие) к физической и общественной среде; направленность на общественно полезное дело; культура потребления; альтруизм; эмпатия; ответственность перед другими; бескорыстие; демократизм в поведении.

Актуальной задачей в проблематике социального здоровья является не только раскрытие его содержания, но и оценка его состояния, которая так или иначе реализуется в различных критериальных подходах. По мнению Г. С. Никифорова, «выявление состава и раскрытие содержания критериев психического и социального здоровья — один из ключевых вопросов» [11, с. 59].

На основе анализа современных теоретических и экспериментальных исследований, критериальных подходов к оцениванию состояния здоровья и на базе концепции ВОЗ, нами обоснованы и апробированы два интегральных социально-психологических критерия оценки социального здоровья человека: 1) гармоничность отношений личности с социальным окружением; 2) социальная зрелость личности [3]. С учетом выделенных критериев предложено определение социального здоровья человека. Под ним следует понимать состояние динамического равновесия гармоничности отношений личности с социальным окружением, которое обеспечивается соответствием социальной зрелости личности требованиям социума [2].

Для решения задачи оценки социального здоровья выделенные интегральные критерии были представлены в системе социально-психологических показателей. С этой целью проведен анализ по содержательному наполнению критериев и показателей социального здоровья человека.

Первый интегральный критерий — *гармоничность отношений личности с социальным окружением* — складывается из двух компонентов. Один компонент отражает состояние межличностных отношений человека, другой — отношение личности к собственному «я», или самоотношение. Степень гармоничности отношений личности с социальным окружением будет зависеть от обоих компонентов.

Второй интегральный критерий — *социальная зрелость личности,* являющаяся сложным структурным образованием и включающая в себя ряд составляющих. В качестве теоретической базы мы используем в данном случае концепцию, предложенную А. А. Реаном [12]. На основе анализа структурного состава социальной зрелости в качестве основных, по нашему мнению, следует рассматривать следующие ее компоненты: ответственность, толерантность, осмысленность жизни и просоциальную направленность личности [3].

Многие ситуации, возникающие в деятельности учителя, носят конфликтогенный характер, требующий активизации всех видов психологических защит. Психологическая защита — это тот личностный ресурс, который позволяет сохранять целостность личности в напряженных ситуациях социального взаимодействия и более адекватно реагировать на предъявляемые ими требования [7].

Как отмечают Л. И. Вассерман и соавторы [13], защитные механизмы имеют следующие общие свойства: они действуют в подсознании, индивид не осознает, что с ним происходит; они отрицают, искажают или фальсифицируют действительность; они активируются в ситуации конфликта, фрустрации, психотравмы, стресса. Цель психологической защиты — снижение эмоциональной напряженности и предотвращение дезорганизации поведения, сознания и психики в целом [14].

При этом важно учитывать не только включенность различных видов психологических защит, но и общий уровень их актуализации, или степень напряженности защит (СНЗ). Именно данный показатель был предложен исследователями (Л. И. Вассерман, О. Ф. Ерышев, Е. Б. Клубова), проводившими адаптацию методики «Индекс жизненного стиля», разработанную Р. Плутчиком в соавторстве с Г. Келлерманом и Х. Р. Контом. Показатель СНЗ был выделен согласно предположению о том, что в основе своей все защитные механизмы, несмотря на их полярность или дополнительность друг другу, выполняют одну и ту же функцию (в большинстве своем — снижение уровня тревоги) и, таким образом, в соответствии с этим «общим знаменателем» могут быть объединены в некую общую защиту «я» [13].

Релевантность и уровень включенности различных видов психологических защит в большой степени связаны с социальной зрелостью личности, являющейся важнейшей составляющей социального здоровья учителя. Более высокий уровень социального здоровья предполагает использование не только различных видов психологической защиты, но и других, более осознанных механизмов психологической адаптации, в частности копинг-стратегий. А, следовательно, чем выше уровень социального здоровья, уровень социальной зрелости человека, тем более адекватно и эффективно он функционирует в самых различных сферах жизнедеятельности, тем в меньшей степени у него включаются психологические защиты, тем меньшая степень их выраженности, напряженности.

Исходя из этого, мы предполагаем, что СНЗ может выступать индикатором уровня социального здоровья личности.

Для проверки выдвинутой гипотезы проведено эмпирическое исследование, посвященное изучению взаимосвязи уровня социального здоровья и особенностей психологических защит личности. Объектом исследования выступили учителя общеобразовательных школ Санкт-Петербурга (62 человека). Все респонденты — женщины со стажем педагогической деятельности от 2 до 36 лет.

Методы исследования. Для оценки социального здоровья по критерию гармоничности отношений личности с социальным окружением использовался опросник «Субъективная оценка межличностных отношений» — СОМО (С. В. Духновский) [8]. Оценка социального здоровья по критерию социальной зрелости личности проводилась с помощью методик: 1) опросник «Локус контроля» (Е. Г. Ксенофонтова) [9], 2) опросник «Диагностика коммуникативной установки» (В. В. Бойко) [6], 3) «Шкала социального интереса» (Дж. Кренделл, в адаптации Е. В. Сидоренко) [15].

Для изучения особенностей психологических защит личности использовался опросник «Индекс жизненного стиля» (Р. Плутчик, Г. Келлерман, Х. Конт, в адаптации Л. И. Вассермана, О. Ф. Ерышева, Е. Б. Клубовой) [13].

Анализ результатов эмпирического исследования. На основании результатов диагностического обследования были выделены три группы учителей с разным уровнем социального здоровья:

1) с высоким уровнем социального здоровья (сбалансированные показатели «гармоничность» и «зрелость») — 15 человек;

2) «практически социально здоровые» (отмечаются либо сочетание дисгармоничности с социальной зрелостью, либо сочетание гармоничности с недостаточной зрелостью) — 24 человека;

3) с низким уровнем социального здоровья (выявлена комбинация дисгармоничности и низкой степени социальной зрелости) — 23 человека.

Далее полярные по уровню социального здоровья группы сравнивались по показателям социального здоровья. Для этого использовался статистический критерий Манна — Уитни.

Для оценки гармоничности отношений личности с социальным окружением группы учителей с разным уровнем социального здоровья сравнивались по показателям методики СОМО. Результаты сравнения представлены в табл. 1.

Результаты сравнительного анализа указывают на то, что между учителями с разным уровнем социального здоровья выявлены статистически значимые различия по всем шкалам и итоговому показателю методики СОМО. Это свидетельство того, что учителя с высоким уровнем социального здоровья имеют более гармоничные отношения со своим окружением.

Сравнение показателей социальной зрелости в группах с разным уровнем социального здоровья

Оценка потенциала социального здоровья личности осуществляется по критерию социальной зрелости личности и предполагает изучение ответственности, коммуникативной толерантности, осмысленности жизни и просоциальной направленности.

Такое важное для социально зрелой личности свойство, как ответственность, изучалось нами с помощью опросника «Локуса контроля». Эмпирические данные, полученные по методике ЛК, представлены в табл. 2.

Результаты сравнительного анализа указывают на то, что между учителями с разным уровнем социального здоровья выявляются статистически значимые различия по шкалам общей интернальности,

Табл. 1

Сравнение показателей гармоничности

	Низкий уровень социального здоровья		Высокий уровень социального здоровья		U	p
	Среднее	Стд. откл.	Среднее	Стд. откл.		
Напряженность	41,9	9,7	31,1	7,5	63,0	**0,00***
Отчужденность	40,2	9,1	34,0	4,1	99,0	**0,05***
Конфликтность	36,7	9,2	25,6	5,7	48,0	**0,00***
Агрессия	34,0	9,4	27,8	6,3	96,0	**0,04***
СОМО	152,9	31,1	118,5	16,1	42,0	**0,00***

Примечания: Выделены показатели, по которым установлены статистически значимые различия. p — уровень значимости различий.

Табл. 2

Сравнение показателей ответственности личности

	Низкий уровень социального здоровья		Высокий уровень социального здоровья		U	p
	Среднее	Стд. откл.	Среднее	Стд. откл.		
Интернальность общая	25,4	5,2	21,8	4,4	93,0	**0,03***
Интернальность личного опыта	12,0	3,3	9,9	2,9	100,0	0,05
Интернальность в суждениях о жизни	13,4	2,6	11,9	2,4	113,5	0,13
Межличностная ответственность	5,4	1,6	4,0	1,2	76,5	**0,01***
Межличностная компетентность	4,6	1,7	4,4	1,6	153,0	0,77
Интернальность межличностная	10,0	2,3	8,4	1,7	95,5	**0,04***
Интернальность в сфере здоровья	4,3	1,4	5,0	1,5	116,5	0,16

Примечания: Выделены показатели, по которым установлены статистически значимые различия. p — уровень значимости различий.

межличностной ответственности, межличностной интернальности. Это говорит о том, что учителя с низким уровнем социального здоровья в большей степени склонны ощущать гиперответственность за итоги событий своей жизни и своих взаимоотношений с другими людьми, что может выступать в качестве одного из важнейших факторов, провоцирующих разного рода негативные переживания, в том числе и возникновение профессиональных стрессов, дестабилизирующих их психологическое благополучие.

Для оценки степени толерантности личности группы учителей с разным уровнем социального здоровья сравнивались по показателям методики «Диагностика коммуникативной установки». Результаты сравнения представлены в табл. 3.

Выявленные статистически значимые различия между полярными группами практически по всем шкалам и интегральному показателю методики свидетельствуют о том, что учителя с высоким уровнем социального здоровья демонстрируют более высокий уровень коммуникативной толерантности. Этот факт в значительной мере подчеркивает более высокий уровень их социальной зрелости в сравнении с коллегами, у которых отмечается низкий уровень социального здоровья.

С целью оценки просоциальной направленности личности обследованных учителей группы с разным уровнем социального здоровья сравнивались по показателям социального интереса. Результаты этой операции представлены в табл. 4.

Сравнение по методике «Социальный интерес» не выявило статистически значимых различий между полярными по уровню социального здоровья группами.

Подведем итог сравнительному анализу показателей социальной зрелости личности в группах с разным уровнем социального здоровья. Несомненно, следует отметить, что учителя с более высоким уровнем социального здоровья показывают более сбалансированные показатели зрелости личности: это касается как коммуникативной толерантности, так и личностной ответственности. Таким образом, можно заключить, что они обладают более высоким потенциалом социального здоровья по сравнению с теми коллегами, у которых выявлен низкий уровень социального здоровья.

Сравнение видов психологических защит в группах с разным уровнем социального здоровья

Для проверки гипотезы нашего исследования о наличии взаимосвязи между уровнем социального здоровья учителя и выраженностью у него психологических защит группы с разным уровнем

Табл. 3

Сравнение показателей толерантности личности

	Низкий уровень социального здоровья		Высокий уровень социального здоровья		U	p
	Среднее	Стд. откл.	Среднее	Стд. откл.		
Завуалированная жестокость	14,2	4,5	7,2	4,3	39,5	**0,00***
Открытая жестокость	18,9	10,3	11,8	4,4	93,0	**0,03***
Обоснованный негативизм	3,4	0,8	2,4	1,7	103,0	0,07
Брюзжание	7,0	2,5	3,5	2,0	50,0	**0,00***
Негативный опыт	12,1	4,0	7,0	4,0	61,5	**0,00***
Коммуникативная толерантность	62,1	11,1	36,0	9,1	5,0	**0,00***

Примечания: Выделены показатели, по которым установлены статистически значимые различия. p — уровень значимости различий.

Табл. 4

Сравнение показателей направленности личности

	Низкий уровень социального здоровья		Высокий уровень социального здоровья		U	P
	Среднее	Стд. откл.	Среднее	Стд. откл.		
Социальный интерес	7,0	2,9	7,8	2,5	127,5	0,28

Табл. 5

Сравнение видов психологических защит

	Низкий уровень социального здоровья		Высокий уровень социального здоровья		U	P
	Среднее	Стд. откл.	Среднее	Стд. откл.		
Отрицание	7,4	2,4	5,2	2,4	84,0	**0,02***
Подавление	2,6	1,2	2,2	1,4	121,5	0,21
Регрессия	4,1	1,9	5,9	2,4	91,0	**0,03***
Компенсация	3,7	1,7	4,3	2,4	144,5	0,58
Проекция	6,6	1,7	5,2	1,2	80,5	**0,01***
Замещение	2,6	1,8	2,4	1,4	149,5	0,69
Интеллектуализация	4,6	1,3	3,9	1,4	121,5	0,21
Реактивное образование	4,1	1,8	2,7	1,3	94,5	**0,04***
Степень напряженности защит	35,7	5,6	31,8	2,6	93,0	**0,03***

Примечания: Выделены показатели, по которым установлены статистически значимые различия. p — уровень значимости различий.

социального здоровья сравнивались по показателям методики «Индекс жизненного стиля» (по критерию Манна — Уитни). Результаты сравнения представлены в табл. 5.

При сравнении полярных по уровню социального здоровья групп установлены значимые различия по показателям психических защит: *«отрицание», «регрессия», «реактивное образование», «проекция».* Если у учителей с низким уровнем социального здоровья отмечается выраженность следующих видов психологических защит: «отрицание», «реактивное образование», «проекция», то у учителей с высоким уровнем социального здоровья более выражена «регрессия».

Установлено значимое различие между полярными группами по показателю «степень напряженности защит». Он отражает уровень выраженности защиты личности. Значительное превышение этого показателя у учителей с низким уровнем социального здоровья может говорить об их склонности гораздо чаще и интенсивнее использовать разные виды психологических защит по сравнению с коллегами с высоким уровнем социального здоровья. Данный факт свидетельствует о том, что для этих учителей многие профессиональные ситуации субъективно представляются проблемными и содержащими определенные угрозы целостности личности, что активизирует разные виды психологических

защит, их включенность и степень выраженности. Интенсивная напряженность психологических защит может служить фактором риска и возникновения в будущем профессионального выгорания.

Исходя из полученных данных, можно утверждать, что показатель СНЗ позволяет дифференцировать лица с различным уровнем социального здоровья.

По результатам проведенного эмпирического исследования можно сделать следующие *выводы:*

1. Состояние индивидуального социального здоровья обследованной выборки учителей можно охарактеризовать в целом как недостаточное. Выявлены три группы учителей с разным уровнем социального здоровья: высоким (15 человек), низким (23 человека), «практически социально здоровые» (24 человека).

2. У учителей с низким уровнем социального здоровья значительно чаще включаются различные виды психологических защит по сравнению с учителями, имеющими высокий уровень социального здоровья. Этот факт подтверждает гипотезу нашего исследования о наличии взаимосвязи между уровнем социального здоровья и выраженностью психологических защит учителя.

3. Показатель «степень напряженности защит» позволяет дифференцировать учителей с различным уровнем индивидуального социального здоровья. Представляется возможным использование этого показателя (СНЗ) как индикатора уровня социального здоровья личности.

Проведенное исследование в целом подтверждает необходимость специальной работы по организации психологического обеспечения социального здоровья учителей, включая его изучение и оценку, сохранение и укрепление.

1. *Ананьев В. А.* Основы психологии здоровья: Учеб. пособие [Кн.1: Концептуальные основы психологии]. СПб.: Речь, 2006. 384 с.
2. *Анисимов А. И., Киреева Н. Н.* Психологическое обеспечение социального здоровья учителей // Психология обучения. 2012. № 4. С. 100–114.
3. *Анисимов А. И.* Социально-психологические критерии оценки социального здоровья учителей: Автореф. дис. … канд. психол. наук [РГПУ им. А. И. Герцена]. СПб., 2011. 24 с.
4. *Антоновский А. В.* Защитно-совладающее поведение как фактор профессионального здоровья педагогов общеобразовательных школ: дис. … канд. психол. наук: 19.00.03 [Место защиты: Ярослав. гос. ун-т им. П. Г. Демидова]. Ярославль, 2010. 188 с.: ил. РГБ ОД.
5. *Байкова Л. А.* Социальное здоровье личности // Психология здоровья: методология, теория и практика: Материалы конф. / [редкол.: Л. А. Байкова и др.]. Рязань: Рязанский гос. ун-т, 2006. С. 39–61.
6. *Бойко В. В.* Психоэнергетика. СПб.: Питер, 2008. 416 с.
7. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. М.: Олма-пресс, 2004. 479 с.
8. *Духновский С. В.* Субъективная оценка межличностных отношений: руководство по применению. СПб.: Речь, 2005. 51 с.
9. *Ксенофонтова Е. Г.* Исследование локализации контроля личности — новая версия методики «Уровень субъективного контроля» // Психол. журнал. 1999. Т. 20, № 2. С. 103–114.
10. *Митина Л. М., Митин Г. В., Анисимова О. А.* Профессиональная деятельность и здоровье педагога: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. Л. М. Митиной. М.: Academia, 2005. 362 с.
11. *Никифоров Г. С.* Психология здоровья: Учеб. пособие. СПб.: Речь, 2002. 256 с.
12. *Реан А. А.* Психологические проблемы акмеологии. Акмеология личности // Психол. журнал. 2000. Т. 21, №3. С. 89–95.
13. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля: Метод. пособие для врачей и психологов / под ред. Л. И. Вассермана. СПб.: Изд-во НИПНИ, 1998. 34 с.
14. Психология: Учебник / под ред. А. А.Крылова. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Проспект, 2004. 752 с.
15. *Сидоренко Е. В.* Терапия и тренинг по А. Адлеру. СПб.: Речь, 2000. 352 с.

References

1. *Ananyev V. A.* Osnovy psikhologii zdorovya: uchebnoye posobiye [Basics of health psychology: study guide]. St. Petersburg: Rech Publ., 2006. 384 p. (In Russian).
2. *Anisimov A. I.* Psikhologicheskoye obespecheniye sotsialnogo zdorovya [Psychological support of social health]. Psikhologiya obucheniya — Psychology of Learning, 2012, no. 4. pp. 100–114 (in Russian).
3. *Anisimov A. I.* Sotsialno-psikhologicheskiye kriterii otsenki sotsialnogo zdorovya uchiteley. Avtoref. dis. kand. psikhol. nauk. [Social and psychological criteria for teachers social health assessment: Cand.Sc. (Psy.) dissertation abstract]. St. Petersburg, 2011. 24 p. (In Russian).
4. *Antonovskiy A. V.* Zashchitno-sovladayushcheye povedeniye kak faktor professionalnogo zdorovya pedagogov obshcheobrazovatelnykh shkol. Avtoref. dis. kand. psikhol. nauk. [Protective coping behavior as a factor of professional health in teachers of elementary schools. Cand.Sc. (Psy.) dissertation abstract]. Yaroslavl, 2010. 188 p. (In Russian).
5. *Baykova L. A.* Sotsialnoye zdorovye lichnosti [Social health of the personality]. Materialy konferentsii «Psikhologiya zdorovya: metodologiya, teoriya i praktika» [Proc. of the Conference «Health Psychology: Methodology, Theory and Practice»]. Ryazan: Ryazan State University Publ., 2006. pp. 39–61 (in Russian).
6. *Boyko V. V.* Psikhoenergetika [Psychoenergetics]. St. Petersburg: Rech Publ., 2008. 416 p. (In Russian).

7. *Mescheryakov B. G., Zinchenko V. P.* (eds.). Bolshoy psikhologicheskiy slovar [Large psychological vocabulary]. Moscow: Olma-press Publ., 2004. 479 p. (In Russian).
8. *Dukhnovskiy S. V.* Subyektivnaya otsenka mezhlichnostnykh otnosheniy: rukovodstvo po primeneniyu [Subjective assessment of interpersonal relationships: application guide]. St. Petersburg: Rech Publ., 2005. 51 p. (In Russian).
9. *Ksenofontova Ye. G.* Issledovaniye lokalizatsii kontrolya lichnosti — novaya versiya metodiki «Uroven subyektivnogo kontrolya» [Study of the individual control localization — the new version of the «Subjective Control Level» method]. Psikhologicheskiy zhurnal — Psychological Journal, 1999, vol. 20, no.2. pp. 103–114 (in Russian).
10. *Mitina L. M.* Professionalnaya deyatelnost i zdorovye pedagoga: uchebnoye posobiye [Professional activity and health of teacher: study guide]. Moscow: Academia Publ., 2005. 362 p. (In Russian).
11. *Nikiforov G. S.* Psikhologiya zdorovya: uchebnoye posobiye [Health psychology: study guide]. St. Petersburg: Rech Publ., 2002. 256 p. (In Russian).
12. *Rean A. A.* Psikhologicheskiye problemy akmeologii. Akmeologiya lichnosti [Psychological issues of akmeology. Akmeology of personality]. Psikhologicheskiy zhurnal — Psychological Journal, 2000, vol. 21, no. 3. pp. 89–95 (in Russian).
13. *Vasserman L. I.* (ed.). Psikhologicheskaya diagnostika indeksa zhiznennogo stilya: metodicheskoye posobiye dlya vrachey i psikhologov [Psychological diagnostics of the lifestyle index: manual for physicians and psychologists]. St. Petersburg: NIPNI Publ., 1998. 34 p. (In Russian).
14. *Krylova A. A*. (ed.). Psikhologiya: uchebnik [Psychology: textbook]. 2nd ed. Moscow: Prospekt Publ., 2004. 752 p. (In Russian).
15. *Sidorenko Ye. V.* Terapiya i trening po Alfredu Adleru [Alfred Adler's method of training and therapy]. St. Petersburg: Rech Publ., 2000. 352 p. (In Russian).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

БЕЛОВ ВАСИЛИЙ ГЕОРГИЕВИЧ
доктор медицинских наук, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии здоровья и развития Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работ, BelV1@yandex.ru

VASILIY BELOV
M.D., D.Sc. (Psychology), Prof., Department of Health and Developmental Psychology, St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work

ДАВТЯН ЕЛЕНА ЮРЬЕВНА
магистр Санкт-Петербургского университета управления и экономики, BelV1@yandex.ru

YELENA DAVTYAN
Graduate Student, St. Petersburg University of Management and Economics

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ, РАБОТАЮЩИХ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ДЛЯ СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF TEACHERS WITH DIFFERENT STAGES OF PROFESSIONAL BURNOUT WORKING IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION FOR VISUALLY IMPAIRED CHILDREN

Аннотация. В статье анализируются психологические особенности педагогов дошкольного образовательного учреждения для детей с нарушениями зрения. Показано, что профессиональная работа в таком учреждении характеризуется высокой эмоциональной нагрузкой. Как следствие, с увеличением стажа педагоги испытывают педагогический кризис, отмечается истощение, выгорание. На основании результатов исследования доказано, что по мере снижения коммуникативной компетентности, удовлетворенности работой, экстравертированности, а также при неумении систематизировать свою деятельность, низкой социальной зрелости, нарастании тревожности, боязни, трудностях перестройки восприятия и представлений в изменившихся ситуациях увеличивается вероятность развития профессионального выгорания у педагогов дошкольного образовательного учреждения для слабовидящих детей.

Abstract. Article examines the psychological characteristics of teachers working in preschool educational institution for visually impaired children. Analysis has shown that the professional work of teacher of preschool educational institution is characterized by high emotional stress. In consequence, the growth of professional experience affects the development of pedagogical crisis, exhaustion and burnout. Results of the study suggest that the reduction of communicative competence, job satisfaction, extroversion, as well as inability to systematize personal activity, low social maturity, rise of anxiety, fear, difficulties with adapting perception and ideas in changing situation increase the probability of professional burnout among teachers of preschool educational institution for visually impaired children.

Ключевые слова: преподаватель дошкольного образовательного учреждения, слабовидящие дети, профессиональное выгорание.

Key words: teacher of preschool educational institution, visually impaired children, professional burnout.

Научный интерес к проблеме выгорания остается высоким как в отечественной, так и зарубежной психологии [3; 4; 6–8]. В последние 10 лет синдром выгорания российскими исследователями активно изучается у специалистов помогающих профессий (учителей, врачей, социальных работников, психологов, пенитенциарных служащих и т. д.). В то же время относительно мало работ,

посвященных анализу профессионального выгорания педагогов конкретных дошкольных образовательных учреждений [1; 2; 9; 10]. Педагоги дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) представляют довольно многочисленную группу профессионалов. Педагог ДОУ — это профессия класса «человек-человек», которой свойственны напряженные эмоциональные межличностные контакты. Подверженность профессиональному выгоранию в данном случае во многом обусловлена необходимостью сопереживания, сочувствия, нравственной ответственности за жизнь и здоровье вверенных детей, напряженным характером работы, необходимостью общаться с родителями таких детей, очень беспокоящимися о сохранении у них здоровья.

Следует отметить при этом, что в течение последних трех десятилетий проблема сохранения психического здоровья педагога в образовательном учреждении стала особенно острой. Повышаются требования со стороны общества к личности педагога, его роли в образовательном процессе. Такая ситуация потенциально содержит в себе увеличение нервно-психического напряжения человека, что приводит к возникновению невротических расстройств, психосоматических заболеваний. Профессиональный труд педагога ДОУ, работающего со слабовидящими детьми, отличается высокой эмоциональной загруженностью, как следствие, с увеличением стажа педагоги испытывают педагогический кризис, наблюдается истощение, выгорание.

Выгорание представляет собой процесс, развивающийся во времени [3; 4; 8]. Оно начинается с продолжительного стресса на работе. Когда стресс становится неуправляемым, он неизбежно ведет к психическому выгоранию. К сожалению, слабо изучены возможные долговременные последствия такого выгорания.

Выявление особенностей динамики психического выгорания в зависимости от возраста и стажа профессиональной деятельности, уточнение причин развития этого синдрома в перспективе — все это должно быть использовано для разработки мероприятий психологического обеспечения процесса профессионализации педагогов ДОУ, работающих со слабовидящими детьми.

Надо подчеркнуть, что, несмотря на отдельные публикации, посвященные проблематике профессионального выгорания различных групп работников, до сих пор остается малоосвещенной тема профессионального выгорания такого специфического контингента, как педагоги, работающие в ДОУ. Исходя из актуальности проблемы ***целью исследования*** являлась диагностика психологических особенностей (тревожность, ригидность, экстравертированность, локус контроля, удовлетворенность работой) у педагогов с различным уровнем профессионального выгорания, работающих в ДОУ для слабовидящих детей.

Материалы и методы. Общий объем собственного исследования составили 40 педагогов ДОУ для слабовидящих детей. Уровень профессионального выгорания различный: 1-я группа — 20 человек с низким уровнем профессионального выгорания и 2-я группа — 20 человек с высоким уровнем профессионального выгорания. База исследования: детский сад для слабовидящих детей №95 Калининского района Санкт-Петербурга.

Исследование проводилось по следующим направлениям [8; 10; 11]: 1) анкетирование (для уточнения некоторых социально-демографических характеристик (возраст, стаж профессиональной деятельности, квалификация, семейный статус, жалобы на состояние здоровья); 2) «Методика для оценки уровня субъективного контроля» (Дж. Роттера); 3) методика «Самооценка тревожности, ригидности и экстравертности» (Д. Моудсли); 4) «Методика для оценки удовлетворенности работой» (Д. Я. Райгородский); 5) «Методика для оценки эмоционального выгорания» (В. В. Бойко).

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

Результаты исследования и их обсуждение. Чем дольше человек работает и чем старше он становится (нарастание консерватизма и снижение пластичности психики), тем больше он становится подвержен профессиональному выгоранию. Учитывая это, мы проанализировали влияние указанных факторов на профессиональное выгорание у педагогов ДОУ для слабовидящих детей (табл. 1).

Выяснилось, что на профессиональное выгорание достоверно оказывает влияние лишь стаж профессиональной деятельности, который оказался более высоким ($p < 0,05$) в группе педагогов с более высоким показателем профессионального выгорания; возрастной же состав в обеих анализируемых группах не имел значимых различий.

Табл. 1.

Влияние возраста и стажа профессиональной деятельности у педагогов ДОУ для слабовидящих детей на уровень профессионального выгорания

Показатель	Профессиональное выгорание		Уровень значимости различий, p
	Низкое (x±m) (n = 20)	Высокое (x±m) (n = 20)	
Возраст	34,5±1,3	33,8±1,1	>0.05
Стаж	10,2±1,1	14,0±1,2	< 0.05

Иными словами, на подверженность профессиональному выгоранию педагогов ДОУ для слабовидящих детей существенное влияние оказывает стаж их профессиональной деятельности, что важно учитывать при организации и проведении профилактических и коррекционных мероприятий с данной категорией лиц.

У педагогов с различным уровнем профессионального выгорания, работающих в ДОУ для слабовидящих детей, отмечались определенные характерологические особенности и межличностные отношения (рис. 1)

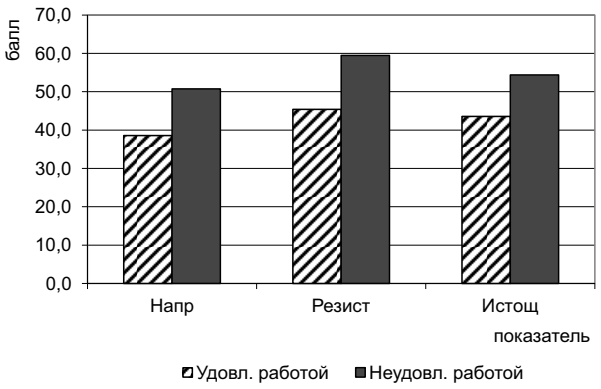


Рис. 1. Тревожность, экстравертированность и ригидность у педагогов ДОУ для слабовидящих детей с различным уровнем профвыгорания

Так, педагоги с высоким уровнем профессионального выгорания, по сравнению с педагогами с низким уровнем профвыгорания, имеют достоверно более высокие показатели тревожности ($p < 0,05$), ригидности ($p < 0,05$) и более низкий показатель экстравертированности ($p < 0,05$).

По мере нарастания тревожности, боязни, трудностей перестройки восприятия и представлений в изменившихся ситуациях, а также при большей ориентации на внутренние переживания, интровертированности увеличивается вероятность развития профессионального выгорания у педагогов ДОУ для слабовидящих детей.

Профилактика профессионального выгорания, эффективная деятельность работника и его адаптация к ней во многом зависят от его удовлетворенности трудом. Нельзя не учитывать и индивидуально-психологические особенности работников. Кроме того, человек должен быть ориентирован на содержание труда, работать в благоприятных условиях, включая хорошо организованное рабочее место и трудовой процесс, иметь нормальные отношения с руководителем, коллегами, клиентами, достаточное материальное вознаграждение (уровень заработной платы), перспективы профессионального роста.

Исходя из этого, мы проанализировали, как взаимосвязаны индивидуально-психологические особенности (тревожность, уровень субъективного контроля), удовлетворенность работой и профессиональное выгорание у педагогов ДОУ для слабовидящих детей.

Оказалось, что в группе педагогов с высоким уровнем профессионального выгорания, по сравнению с полярной группой, отмечаются достоверно более низкие показатели шкал интернальности в области производственных ($p < 0,05$) и межличностных отношений ($p < 0,05$) (табл. 2).

С ростом практически всех показателей шкал интернальности в области производственных и межличностных отношений, свидетельствующих о высокой ответственности за все события, происходящие в этих областях жизни, снижаются показатели профессионального выгорания и повышается относительный уровень адаптации педагогов ДОУ для слабовидящих детей.

При этом анализ профиля личности педагогов с низким уровнем профессионального выгорания, работающих в ДОУ для слабовидящих детей, позволил выявить следующие особенности.

Педагоги с низким уровнем профессионального выгорания:

• считают свои действия важным фактором в организации собственной производственной

Табл. 2

Уровень субъективного контроля у педагогов с различным уровнем профессионального выгорания, работающих в ДОУ для слабовидящих детей

Показатель		Профессиональное выгорание		Уровень значимости различий, p
		Низкое (x±m) (n=20)	Высокое (x±m) (n=20)	
Шкала методики УСК	Ид	4,9±0,5	5,1±0,5	>0.05
	Ин	4,9±0,6	4,2±0,5	>0.05
	Ис	4,8±0,5	4,5±0,5	>0.05
	Ип	4,1±0,6	4,0±0,2	>0.05
	Им	5,7±0,5	7,0±0,5	< 0.05
	Из	4,1±0,5	5,6±0,7	< 0.05
	Ио	4,3±0,4	4,1±0,3	>0.05

Примечание. Шкала интернальности в области достижений (Ид).
Шкала интернальности в области неудач (Ин).
Шкала интернальности в семейных отношениях (Ис).
Шкала интернальности в области производственных отношений (Ип).
Шкала интернальности в области межличностных отношений (Им).
Шкала интернальности в отношении здоровья и болезни (Из).
Шкала общей интернальности (Ио).

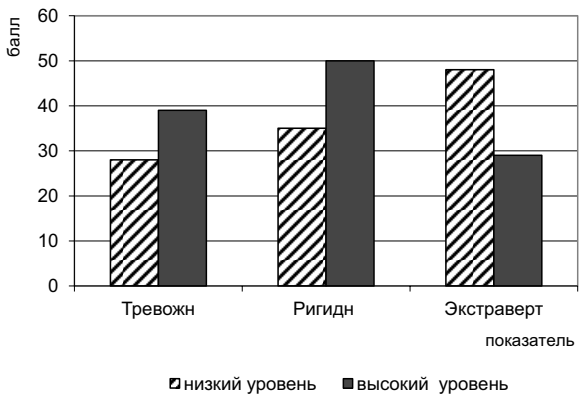


Рис. 2. Фазы профессионального выгорания у педагогов ДОУ для слабовидящих детей с различной удовлетворенностью работой

деятельности, складывающихся отношениях в коллективе;

• в силах контролировать свои формальные и неформальные отношения с другими людьми, вызывать к себе уважение и симпатию;

• более социально зрелы в целом (рис. 2).

На все фазы профессионального выгорания оказывает влияние удовлетворенность работой в целом (рис. 2). Так, педагоги, не удовлетворенные работой, имеют достоверно более высокие показатели по шкалам напряжения ($p < 0,05$), резистентности ($p < 0,05$) и истощения ($p < 0,05$) (методика В. В. Бойко), по сравнению с теми, кто положительно относится к работе.

По мере нарастания неудовлетворенности работой у педагогов ДОУ для слабовидящих детей отмечается также увеличение напряжения, неудовлетворенности собой, чувства загнанности в клетку, тревоги и депрессии, неадекватного избирательного эмоционального реагирования, эмоционально-нравственной дезориентации, редукции профессиональных обязанностей, эмоционального истощения, личностной отстраненности, психосоматических и психовегетативных нарушений.

С целью оценки взаимосвязи показателей и влияния тревожности, локуса контроля, возраста и стажа профессиональной деятельности на уровень профессионального выгорания нами проводился корреляционный анализ (по Спирмену), результаты которого представлены на рис. 3.

При этом выяснилось, что профессиональное выгорание у педагогов ДОУ для слабовидящих детей имеет достоверные обратные умеренные взаимосвязи с интернальностью в межличностных отношениях ($r = 0,6$; $p < 0,01$), удовлетворенностью работой ($r = 0,5$; $p < 0,05$), экстравертированностью ($r = 0,4$; $p < 0,05$), а также достоверную положительную умеренную связь с интернальностью в области производственных отношений ($r = -0,4$; $p < 0,05$), общей интернальностью ($r = -0,4$; $p < 0,05$), тревожностью ($r = -0,6$; $p < 0,01$), ригидностью ($r = -0,5$; $p < 0,05$) и стажем ($r = -0,4$; $p < 0,05$).

Таким образом, по мере снижения коммуникативной компетентности, удовлетворенности работой, экстравертированности, а также при неумении систематизировать свою деятельность, низкой социальной зрелости, нарастании тревожности, боязни, трудностей перестройки восприятия и представлений в изменившихся ситуациях увеличивается вероятность развития профессионального выгорания у педагогов ДОУ для слабовидящих детей.

Полученные данные важно учитывать при организации и проведении мероприятий по психолого-социальному сопровождению педагогов ДОУ для слабовидящих детей с целью профилактики и коррекции возникновения профессионального выгорания у данного контингента.

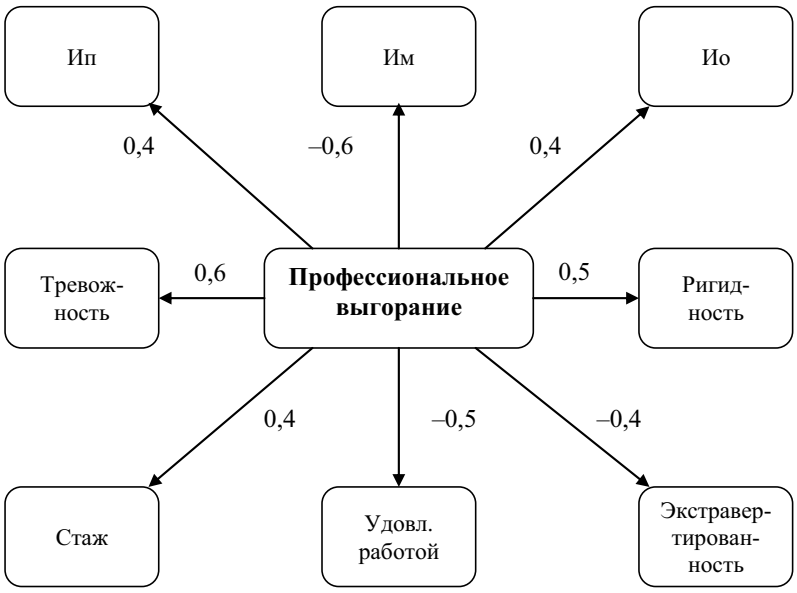


Рис. 3. Взаимосвязь профессионального выгорания с психологическими показателями у педагогов ДОУ для слабовидящих детей (на рис. указаны только достоверные связи ($p < 0.05$))

Выводы

1. По мере нарастания показателя длительности работы увеличивается вероятность развития профессионального выгорания, о чем свидетельствует тот факт, что стаж профессиональной деятельности педагогов ДОУ для слабовидящих детей в группах лиц с различным уровнем профвыгорания имеет достоверные различия.

2. При повышении тревожности, боязни, трудностях перестройки восприятия и представлений в изменившихся ситуациях, а также при большей ориентации на внутренние переживания, интровертированности увеличивается вероятность развития профессионального выгорания у педагогов ДОУ для слабовидящих детей.

3. Удовлетворенность работой оказывает влияние на степень подверженности педагогов таких учреждений профессиональному выгоранию. При нарастании неудовлетворенности работой увеличиваются напряжение, растет тревога и депрессия, появляется неудовлетворенность собой, чувство загнанности в клетку, импульсивность в эмоциональном реагировании, происходит редукция профессиональных обязанностей, отмечается эмоциональное истощение, личностная отстраненность от выполняемой работы и начинают появляться предвестники психосоматических расстройств.

4. По мере увеличения показателей шкал интернальности в области производственных и межличностных отношений, свидетельствующих о высокой ответственности за все события, происходящие в этих областях жизни, снижаются показатели эмоционального истощения и профессионального выгорания у педагогов ДОУ для слабовидящих детей. При этом педагоги с низким уровнем профвыгорания, по сравнению с другой исследуемой группой лиц (с высоким уровнем профессионального выгорания): 1) считают свои действия важным фактором в организации собственной производственной деятельности, складывающихся отношениях в коллективе; 2) в силах контролировать свои формальные и неформальные отношения с другими людьми, вызывать к себе уважение и симпатию; 3) более социально зрелы в целом

5. При снижении коммуникативной компетентности, удовлетворенности работой, экстравертированности, а также неумении систематизировать свою деятельность, низкой социальной зрелости, нарастании тревожности, боязни, трудностях перестройки восприятия и представлений в изменившихся ситуациях увеличивается вероятность развития профессионального выгорания у педагогов ДОУ для слабовидящих детей.

Для повышения эффективности коррекционно-профилактических мероприятий у данного контингента важно учитывать результаты нашего исследования.

1. Полученные данные, позволяющие выявить взаимосвязь между стажем профессиональной деятельности, возрастом, характерологическими особенностями, социальной зрелостью и профессиональным выгоранием у педагогов дошкольного образовательного учреждения для слабовидящих детей, необходимо использовать в практической деятельности психологов для ранней диагностики наступающего профессионального выгорания и своевременной коррекции и проведения адекватных реабилитационных мероприятий для сохранения здоровья и профессионального долголетия этой категории специалистов.

2. Для прогнозирования подверженности педагогов дошкольного образовательного учреждения для слабовидящих детей профессиональному выгорания надо учитывать следующие показатели: стаж профессиональной деятельности, характерологические особенности (экстравертированность, ригидность и тревожность), удовлетворенность работой и социальную зрелость.

3. Шире следует использовать в практической деятельности психологов и социальных работников полученные данные для популяризации знаний о ранних признаках профессионального выгорания у педагогов дошкольного образовательного учреждения для слабовидящих детей, информировать об основных направлениях борьбы с этим синдромом (здоровый образ жизни, рациональный режим труда и отдыха, цвето- и музыкотерапия, релаксационные техники, дыхательная гимнастика и т. п.).

1. *Белов В. Г.* Здоровье как основа социально-психологической адаптации человека // Ученые записки СПбГИПСР. 2007. Вып. 1, т. 1. С. 44–48.
2. *Белов В. Г., Давтян Е. Ю.* Психологические особенности слабовидящих детей 6 лет с различной готовностью к школе // Ученые записки СПбГИПСР. 2013. Вып. 2, т. 20. С. 74–79.
3. *Белов В. Г., Парфенов Ю. А.* Профессиональное выгорание у медицинских работников // Вестник Российской военно-медицинской академии. 2008. № 2 (22). С. 152–164.
4. *Белов В. Г., Парфенов Ю. А.* Эмоциональное выгорание у медицинских работников как предпосылка астенизации и психосоматической патологии // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2009. Вып. 3, серия 11. С. 57–72.
5. *Белов В. Г., Парфенов Ю. А.* Психология кризисных ситуаций: Учеб. пособие. СПб.: Невский институт управления и дизайна, 2010. 175 с.
6. *Бойко В. В.* Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб.: Питер, 1999. 105 с.
7. *Водопьянова Н. Е.* Синдром психического выгорания в коммуникативных профессиях // Психология здоровья / под ред. Г. С. Никифорова. СПб.: Издательство СПб ГУ, 2000. С. 443–463.
8. Диагностика здоровья. Психологический практикум / под ред. Г. С. Никифорова. СПб.: Речь, 2013. 950 с.
9. *Кулганов В. А., Белов В. Г., Парфенов Ю. А.* Консультирование в работе детского практического психолога: Учеб. пособие. СПб.: ЭЛМОР, 2011. 60 с.

10. *Кулганов В. А., Белов В. Г., Парфенов Ю. А.* Психологическая диагностика и коррекция в работе детского практического психолога: Учеб. пособие. СПб.: ЭЛМОР, 2012. 131 с.
11. *Наследов А. Д.* Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. М., 2004. 388 с.

References

1. *Belov V. G.* Zdorovye kak osnova sotsialno-psikhologicheskoy adaptatsii cheloveka [Health as a basis for human social and psychological adaptation]. Uchenye zapiski Sankt-Petersburgskogo gosudarstvennogo instituta psikhologii i sotsialnoy raboty — The Scientific Notes Journal of St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work, 2007, vol. 1 (1). pp. 44–48 (in Russian).
2. *Belov V. G., Davtyan Ye. Yu.* Psikhologicheskiye osobennosti slabovidyashchikh detey shesti let s razlichnoy gotovnostyu k shkole [Psychological characteristics of visually impaired children aged six with different school preparedness]. Uchenye zapiski Sankt-Petersburgskogo gosudarstvennogo instituta psikhologii i sotsialnoy raboty — The Scientific Notes Journal of St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work, 2013, vol. 20 (2). pp. 74–79 (in Russian).
3. *Belov V. G., Parfenov Yu. A.* Professionalnoye vygoraniye u meditsinskikh rabotnikov [Professional burnout among medical staff]. Vestnik Voenno-meditsinskoy akademii imeni S.M. Kirova — Herald of the Military Medical Academy named after S.M. Kirov, 2008, no. 2 (22). pp. 152–164 (in Russian).
4. *Belov V. G., Parfenov Yu. A.* Emotsionalnoye vygoraniye u meditsinskikh rabotnikov kak predposylka astenizatsii i psikhosomaticheskoy patologii [Emotional burnout among medical staff as a prerequisite for asthenia and psychosomatic pathology]. Vestnik Sankt-Peterburgskogo Gosudarstvennogo Universiteta — Vestnik of St. Petersburg State University, 2009, vol. 3 (11). pp. 57–72 (in Russian).
5. *Belov V. G., Parfenov Yu. A.* Psikhologiya krizisnykh situatsiy. Uchebnoye posobiye [Psychology of crisis situations. Study guide]. St. Petersburg: Nevsky Institute of Management and Design Publ., 2010. 175 p. (In Russian).
6. *Boyko V. V.* Sindrom «emotsionalnogo vygoraniya» v professionalnom obshchenii [«Emotional burnout» syndrome in professional communication]. St. Petersburg: Piter Publ., 1999. 105 p. (In Russian).
7. *Vodopyanova N. Ey.* Sindrom psikhicheskogo vygoraniya v kommunikativnykh professiyakh [Psychic burnout syndrome in communicative professions]. Psikhologiya zdorovya [Health psychology]. Nikiforova G.S. (ed.). St. Petersburg: St. Petersburg State University Publ., 2000. pp. 443–463 (in Russian).
8. *Nikiforova G. S.* (ed.). Diagnostika zdorovya. Psikhologicheskiy praktikum [Health diagnostics. Psychological practicum]. St. Petersburg: Rech Publ., 2013. 950 p. (In Russian).
9. *Kulganov V. A., Belov V. G., Parfenov Yu. A*. Konsultirovaniye v rabote detskogo prakticheskogo psikhologa. Uchebnoye posobiye [Counseling in the work of child psychologist. Study guide]. St. Petersburg: ELMOR Publ., 2011. 60 p. (In Russian).
10. *Kulganov V. A., Belov V. G., Parfenov Yu. A.* Psikhologicheskaya diagnostika i korrektsiya v rabote detskogo prakticheskogo psikhologa. Uchebnoye posobiye [Psychological diagnostics and correction in the work of child psychologist. Study guide]. St. Petersburg: ELMOR Publ., 2012. 131 p. (In Russian).
11. *Nasledov A. D.* Matematicheskiye metody psikhologicheskogo issledovaniya. Analiz i interpretatsiya dannykh [Mathematical methods of psychological research. Data analysis and interpretation]. Moscow: Rech Publ., 2004. 388 p. (In Russian).

ТАШИНА ТАТЬЯНА МИХАЙЛОВНА
кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии детства Шуйского филиала Ивановского государственного университета, anals@mail.ru

TATYANA TASHINA
Cand.Sc. (Psychology), Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ivanovo State University (Shumsky branch)

УДК 376.4

АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

ADAPTATION TO SCHOOLING AMONG FIRST-GRADERS WITH MENTAL RETARDATION

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы адаптации первоклассников с задержкой психического развития к школьному обучению. Анализируются причины нарушения процесса адаптации у первоклассников с задержкой психического развития к школьному обучению, а так же описывается исследование адаптации первоклассников с задержкой психического развития к школьному обучению.

Abstract. This article considers issues of adaptation to schooling among first-graders with mental retardation. Author analyzes the causes of disturbance in the process of adaptation to schooling among first-graders with mental retardation, and describes the overall research of adaptation to schooling among first-graders with mental retardation.

Ключевые слова: образование, адаптация, задержка психического развития, психологические особенности первоклассников.

Key words: education, adaptation, mental retardation, psychological features of first-graders.

Начало обучения в школе — один из самых серьезных моментов в жизни ребенка, связанный с большим количеством разного рода нагрузок. Это в первую очередь социально-психологические перемены в жизни ребенка — новые контакты, новые отношения, новые обязанности, новая социальная роль ученика со своими плюсами и минусами. Для безболезненного и успешного вхождения в учебу ребенок должен быть здоровым и всесторонне подготовленным [5].

Проблема адаптации детей к начальной школе в настоящее время очень актуальна. По оценкам исследователей, в зависимости от типа школы от 20 до 60% младших школьников имеют серьезные трудности в адаптации к условиям школьного обучения [6].

В массовой школе учится значительное число детей, которые уже в начальных классах не справляются с программой обучения и испытывают сложности в общении. Особенно остро эта проблема стоит перед детьми с задержкой психического развития. Образование таких детей является одной из наиболее актуальных психолого-педагогических проблем [3; 5; 6].

Исследованием особенностей детей с задержкой психического развития (ЗПР) занимались Г. Е. Сухарева, Б. Г. Ананьев, Ю. Г. Демьянов, О. С. Никольская, И. Ф. Марковская и др. Первые обобщения клинических данных о детях с ЗПР и общие рекомендации учителю по организации коррекционной работы с ними были представлены Т. А. Власовой и М. С. Певзнер. Интенсивное и многоплановое изучение проблем ЗПР в последующие годы способствовало получению ценных научных данных.

Особенности дезадаптации у первоклассников с ЗПР до сих пор не выступали в качестве предмета специального изучения, хотя в ряде работ в той или иной мере эта проблема затрагивалась. Л. В. Кузнецова, И. Ю. Кулагина, А. К. Маркова и другие проводили ряд исследований мотивационно-волевой сферы у школьников с ЗПР; А. И. Липкина, Р. Д. Тригер анализировали формирование самооценки у неуспевающих школьников; Д. Н. Исаев, Л. Н. Костина, О. В. Фролова исследовали проявления тревожности у младших школьников с ЗПР; Е. Е. Дмитриева, Е. В. Новикова рассматривали специфику коммуникативной деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста.

В настоящее время специальная психология и педагогика располагают исследованиями, раскрывающими особенности памяти, личности, речи, мышления, игровой деятельности детей с ЗПР. Уже накоплен определенный опыт по организации

коррективно-развивающей помощи дошкольникам и младшим школьникам, испытывающим трудности в усвоении образовательной программы.

Задержка психического развития — это нарушение нормального темпа психического развития, в результате чего ребенок, достигший школьного возраста, продолжает оставаться в кругу дошкольных игровых интересов. При ЗПР дети не могут включиться в школьную деятельность, воспринимать школьные задания и выполнять их. Они ведут себя в классе так же, как в обстановке игры в группе детского сада или семье [2; 6].

Детей с временной задержкой психического развития нередко ошибочно считают умственно отсталыми. Отличия этих групп детей определяются двумя особенностями.

У детей с ЗПР трудности в овладении элементарной грамотой, счетом сочетаются с относительно хорошо развитой речью, значительно более высокой способностью к запоминанию стихов и сказок и с более высоким уровнем развития познавательной деятельности. Такое сочетание для умственно отсталых детей нехарактерно. Дети с временной задержкой психического развития всегда способны использовать оказанную им помощь, усваивают принцип решения задания и переносят этот принцип на выполнение других сходных заданий [2, 6].

При систематике ЗПР исследователи (Т. А. Власова и М. С. Певзнер) различают две основные формы: задержку психического развития, обусловленную психическим и психофизическим инфантилизмом (неосложненным и осложненным недоразвитием познавательной деятельности и речи, где основное место занимает недоразвитие эмоционально-волевой сферы), и задержку психического развития, обусловленную длительными астеническими и церебрастеническими состояниями.

Младший школьный возраст — наиболее ответственный этап школьного детства. Основные достижения этого возраста обусловлены ведущим характером учебной деятельности и являются во многом определяющими для последующих лет обучения: к концу младшего школьного возраста ребенок должен хотеть учиться, уметь учиться и верить в свои силы. Полноценное проживание этого периода, его позитивные приобретения — необходимые основания для дальнейшего развития ребенка как активного субъекта познаний и деятельности. При этом дети с ЗПР имеют ряд психологических особенностей, которые нужно учитывать в процессе обучения и воспитания такого ребенка [3].

Сравнительно недавно в отечественной, большей частью психиатрической, литературе появился термин «дезадаптация», обозначающий нарушение процессов взаимодействия человека с окружающей средой. Дезадаптация — процесс, протекающий вне патологии и связанный с отвыканием от одних привычных условий жизни и соответственно привыканием к другим [3].

Одна из причин школьной дезадаптации в младших классах, в том числе и у детей с ЗПР, связана с характером семейного воспитания. Если ребенок приходит в школу из семьи, в которой он не чувствовал переживание «мы», то он и в новую социальную общность — школу — входит с трудом. Бессознательное стремление к отчуждению, неприятие норм и правил любой общности во имя сохранения неизменным «я» лежит в основе школьной дезадаптации детей, воспитанных в семьях с несформированным чувством «мы» или в семьях, где родителей от детей отделяет стена отвержения, безразличия [3].

Другая причина школьной дезадаптации детей с ЗПР заключается в том, что трудности в учебе и поведении осознаются детьми в основном через отношение к ним учителя, а причины возникновения дезадаптации часто связаны с отношением к ребенку и его учебе в семье [6].

Главными причинами школьной дезадаптации мы считаем следующие: недостаточное интеллектуальное и психомоторное развитие ребенка, отсутствие помощи и внимания со стороны родителей и учителей; неправильное воспитание в семье (отсутствие внешних норм, ограничений; неправильное воспитание или игнорирование взрослыми индивидуальных особенностей детей) [3].

Под дезадаптацией детей с ЗПР мы понимаем какое-либо нарушение адаптации, приспособления организма к постоянно меняющимся условиям внешней или внутренней среды. Проявления школьной дезадаптации у детей с ЗПР различны, к ним относят неумение контролировать свое поведение, неуспешность в овладении учебных программ, нарушения взаимоотношений со сверстниками и педагогическим коллективом.

Было проведено исследование учащихся первых классов школ города Шуя, имеющих заключение ПМПК о наличии ЗПР.

Методиками исследования были: тест тревожности «Выбери нужное лицо» (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен); тест «Лесенка» (Т. Д. Марцинковская); методика «Мотивы учения» (М. Р. Гинзбург); проективный рисуночный тест «Дерево» (интерпретация Л. А. Ясюковой); проективный рисуночный тест «Моя семья» (интерпретация Л. А. Ясюковой); наблюдение, беседа.

При внешнем анализе поведения первоклассников с ЗПР с помощью методов наблюдения и беседы с учителем и родителями учащихся были выявлены следующие особенности: неадекватность поведения у большинства учащихся (во время урока ребенок может встать со своего места и ходить по классу или спрятаться под парту); импульсивность, непоследовательность и раздражительность при решении трудных заданий и в ситуациях общения со сверстниками, в отношениях с одноклассниками дети допускают физическую агрессию (дерутся, кусаются); учащиеся часто отказываются от выполнения требований учителя, не принимают нормы и требования дисциплины. Большинство родителей отмечают, что во внешкольной жизни дети испытывают трудности в планировании своего времени, а также в саморегуляции поведения; в процессе игры им трудно соблюдать необходимые правила, они не умеют соблюдать очередь (нетерпеливы).

Анализ результатов позволил выявить следующее:

1. Тест тревожности «Выбери нужное лицо» (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен).

В зависимости от уровня индекса тревожности все дети подразделялись на три группы: группу с низким уровнем тревожности составляли дети с уровнем индекса тревожности 0–20%; средний уровень тревожности — это группа с уровнем индекса тревожности 20–50%; в группу с высоким уровнем тревожности вошли дети с уровнем индекса тревожности более 50%.

Высокий уровень тревожности у детей проявлялся по-разному: у части детей — в капризности, агрессивности в отношении других учащихся и учителя, вспыльчивости, демонстративном отказе от выполнения задания, изоляции от сверстников. Тревожность у другой части детей выражалась в обидчивости, замкнутости при решении трудных задач.

Низкий уровень тревожности отмечен у 12,5% от общей выборки. Дети данной группы спокойно реагировали на просьбы учителя выйти к доске и решить задание, они не волновались при решении новых нестандартных задач, а также сами проявляли активность: просили разрешения отвечать на вопросы учителя.

2. Методика исследования самооценки — тест «Лесенка» (Т. Д. Марцинковская).

Анализ полученных результатов по этой методике позволяет отметить, что заниженная самооценка наблюдается у 12,5%. Учащихся данной группы отличала нерешительность, неуверенность в своих силах, им было сложно проявлять инициативу, в их поведении чувствовалась зависимость от мнения других людей.

Количество учащихся с адекватной самооценкой составляет 12,5%. Дети данной группы воспринимали замечания и критику со стороны взрослых спокойно, без раздражения и агрессии, следовали рекомендациям учителя и выполняли его требования.

Учащихся с завышенной самооценкой оказалось 75%. Эти дети проявляли некритичность к своим поступкам и поведению, сопротивлялись требованиям взрослых, агрессивно реагировали на трудности, с которыми они сталкивались в процессе учебной деятельности.

3. Методика «Мотивы учения» (М. Р. Гинзбург).

Результаты данной методики свидетельствуют, что ведущим мотивом у учащихся является игровой мотив. Учебно-познавательная мотивация у учащихся недостаточно сформирована, в школу их влечет не учебный процесс, а возможность играть со сверстниками. Этим детям сложнее привыкнуть к новым правилам жизни, они неусидчивы, невнимательны, часто отвлекаются, отдельные ученики имеют нарушения волевой регуляции деятельности.

4. Проективный рисуночный тест «Дерево» позволил выявить возможные сферы жизни ребенка, в которых могут наблюдаться трудности: самооценка, отношение к себе; взаимоотношения с окружающими людьми; отношения в семье.

По показателю «самооценка» у подавляющего числа учащихся отмечены отклонения от нормы.

По показателю «общение с окружающими» у 37,5% от общей выборки учащихся нормальные отношения с окружающими и 62,5% имеют отклонения от нормы в общении с окружающими людьми: испытывают трудности в сфере общения (они замкнуты, им трудно знакомиться с новыми людьми, в общении могут проявлять агрессивность, раздражительность).

По показателю «отношения ребенка в семье» отклонения от нормы обнаружены у 62,5% от общей выборки учащихся, а гармоничные взаимоотношения наблюдаются у 37,5% от общей выборки учащихся.

5. Проективный рисуночный тест «Семья» позволяет диагностировать состояние психологического, эмоционального и физического благополучия/неблагополучия ребенка в семье.

По результатам данной методики исследования выделены две группы: учащиеся с хорошими отношениями в семье; учащиеся с нарушенными отношениями в семье.

Нормальные взаимоотношения с родителями сложились у 50% от общей выборки учащихся. Нормальные отношения в семье подразумевают заботу и внимание родителей к ребенку, обсуждение его трудностей в обучении, а также интерес к жизни ребенка.

Отклонения от нормы во взаимоотношениях с родителями отмечены у 50% от общей выборки. Нарушения в отношениях с семьей проявляются у ребенка в субъективном ощущении недостатка эмоционального контакта с близкими, отгороженности от них. Ребенок ощущает себя незначимым для родных. У учащихся, воспитывающихся в семьях, где есть другие дети, отмечен дух соперничества между братьями и сестрами за внимание со стороны родителей, борьба за их любовь, что приводит к нарушению общения и эмоциональных связей между детьми.

Таким образом, нарушения процесса адаптации к школьному обучению у детей с ЗПР связаны прежде всего с повышенной тревожностью, проблемами с самооценкой и несформированностью познавательной мотивации.

Проведенное исследование позволило сформулировать рекомендации специалистам, работающим с данной категорией детей, в виде программы психологической помощи для адаптации их к школьному обучению (табл. 1).

Цель программы — психологическая профилактика возможных трудностей у детей с ЗПР при адаптации к школе.

Задачи программы: создание благоприятных условий для обеспечения эмоционального комфорта и чувства защищенности у первоклассников при вступлении в школьную жизнь; помощь первоклассникам в осознании и принятии правил школьной жизни; организация взаимодействия между детьми для формирования навыков учебного сотрудничества; создание предпосылок для групповой сплоченности класса; создание доброжелательной атмосферы в классе как условия для развития у детей уверенности в себе; оказание непосредственной психологической помощи

Табл. 1

Программа психологической помощи первоклассникам с ЗПР
в процессе адаптации к школьному обучению

Этап программы	Основные задачи и содержание этапа	Работа с детьми	Работа с родителями
I этап	Знакомство с детьми; развитие чувства самостоятельности у детей, а также умения слушать; усвоение правил школьной жизни; знакомство с родителями; проведение индивидуальных бесед с родителями	Прослушивание сказок о правилах школьной жизни («Правила школьной жизни», «Самый лучший первоклассник»); беседа на тему «Зачем мы ходим в школу?», рисование «подарка» классу; проведение развивающих и оздоровительных игр («Колечко», рисование на свободную тему под музыку, «Быстрые горошинки»)	Беседа на тему «Трудности вашего ребенка», информирование родителей о психологических особенностях детей; обсуждение вопросов, интересующих родителей
II этап	Развитие общительности и умения работать в коллективе; совместная подготовка к праздникам (Новый год, 8 Марта); формирование понятия «дружба» в сознании первоклассников; развитие учебной мотивации; организация активного взаимодействия учащихся с родителями	Прослушивание и обсуждение сказки о дружбе «Зимовье зверей», упражнение «Варежки», «Учимся работать дружно», подготовка поздравительного плаката «С Новым годом» для родителей	Подготовка совместно с детьми к празднованию Нового года (организация утренника, а также праздничного чаепития); организация поздравления учителей и учащихся-девочек с праздником 8 Марта
III этап	Развитие творческих способностей у учащихся; нормализация эмоционального состояния детей посредством использования методов арт-терапии; психологическое просвещение родителей учащихся	Прослушивание классической музыки (Вивальди – «Времена года», Л. В. Бетховен – «К радости», В. А. Моцарт – «Симфония № 40», Ф. Шопен – «Ноктюрн фа мажор»), а также музыки для релаксации (шум моря, гроза, пение птиц); рисование на свободную тему под музыку	Проведение классного собрания для родителей с включением вопросов по теме «Как найти общий язык с особенным ребенком», «Как можно заинтересовать ребенка»; индивидуальные беседы с родителями

ребенку в разрешении различного рода трудностей, возникающих в процессе обучения и общения; оказание психологической помощи родителям в развитии и воспитании ребенка.

Занятия рассчитаны на 9–10 академических часов.

На занятиях используются следующие формы работы с учащимися: игровые задания, творческие задания, обсуждение с детьми выполненных заданий.

Ожидаемые результаты: повышение уровня адаптации к школьному обучению у первоклассников с задержкой психического развития, улучшение психологического, эмоционального и физиологического состояния учащихся.

Реализация программы будет способствовать развитию навыков коммуникативного общения, улучшению эмоционального состояния учащихся, повышению мотивации учебной деятельности, а также улучшению взаимоотношений с родителями.

По нашему мнению, исследования нужно продолжать (как теоретического аспекта, так и практической реализации), поскольку проблема адаптации первоклассников с ЗПР к школьному обучению является весьма актуальной сегодня. В образовательных учреждениях важно организовать квалифицированную психологическую помощь как детям с ЗПР, так и их родителям для наиболее эффективного усвоения такими учащимися образовательной программы и всестороннего развития их личности. Необходима также четко спланированная и глубоко содержательная программа подготовки и переподготовки учителей, воспитателей групп продленного дня, работающих с данной категорией детей.

1. *Дикая Л. Г.* Адаптация: методологические проблемы и основные направления исследований // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / под ред. Л. Г. Дикой, А. Л. Журавлева. М.: ИП РАН, 2007. С. 17–42.
2. *Защиринская О. В.* Психология детей с задержкой психического развития. СПб.: Речь, 2007. 168 с.
3. *Ташина Т. М.* Психолого-акмеологические предпосылки продуктивного развития младших школьников с трудностями в обучении: Автореф. дис. … канд. психол. наук. Кострома: Костромской государственный университет им. Н. А. Некрасова, 2010. 23 с.
4. *Ткачёва В. В.* Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии. М.: АСТ, 2007. 318 с.

5. *Семено А. А.* Работа с детьми группы риска: некоторые технологические приемы // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. 2008. № 6. С. 41–45.
6. *Шамарина Е. В.* Обучение детей с ЗПР: организация индивидуальных и групповых занятий в классе коррекционно-развивающего обучения. М.: Издательство ГНОМ и Д, 2003. 80 с.
7. *Шипицына Л. М.* Психологическая диагностика отклонений развития детей младшего школьного возраста. СПб.: Речь, 2008. 92 с.

References

1. *Dikaya L. G.* Adaptatsiya: metodologicheskiye problemy i osnovnye napravleniya issledovaniy [Adaptation: methodological problems and main research directions]. Psikhologiya adaptatsii i sotsialnaya sreda: sovremennye podkhody, problemy, perspektivy [Psychology of adaptation and social sphere: modern approaches, problems and prospects]. Dikaya L.G., Zhuravlev A.L. (eds.). Moscow: Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences Publ., 2007. pp. 17–42 (in Russian).
2. *Zashchirinskaya O. V.* Psikhologiya detey s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya [Psychology of children with mental retardation]. St. Petersburg: Rech Publ., 2007. 168 p. (In Russian).
3. *Tashina T. M.* Psikhologo-akmeologicheskiye predposylki produktivnogo razvitiya mladshykh shkolnikov s trudnostyami obucheniya. Avtoref. dis. kandid. psikhol. nauk [Psychological and acmeological background for productive development of junior school students with learning difficulties. Cand.Sc. (Psy.) dissertation abstract]. Kostroma: Kostroma State University named after N.A. Nekrasov Publ., 2010. 23 p. (In Russian).
4. *Tkacheva V. V.* Tekhnologii psikhologicheskoy pomoshchi semyam detey s otkloneniyami v razvitii [Technology of psychological assistance to families of children with developmental disorders]. Moscow: AST Publ., 2007. 318 p. (In Russian).
5. *Semeno A. A.* Rabota s detmi gruppy riska: nekotorye tekhnologicheskiye priemy. [Working with children-at-risk: few technological techniques]. Sotsialnaya pedagogika v Rossii — Social Pedagogy in Russia, 2008, no. 6. pp. 41–45 (in Russian).
6. *Shamarina Ye. V.* Obucheniye detey s ZPR: organizatsiya individualnykh i gruppovykh zanyatiy v klasse korrektsionno-razvivayushchego obucheniya [Teaching children with mental retardation: organizing individual and group lessons of remedial developmental learning]. Moscow: GNOM i D Publ., 2003. 80 p. (In Russian).
7. *Shipitsyna L. M.* Psikhologicheskaya diagnostika otkloneniy razvitiya detey mladshego shkolnogo vozrasta [Psychological diagnostics of developmental disorders in children of junior school age]. St. Petersburg: Rech Publ., 2008. 92 p. (In Russian).

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ СОЦИО-ГУМАНИТАРНЫХ НАУК

СЕМЕНКОВ ВАДИМ ЕВГЕНЬЕВИЧ
кандидат философских наук, доцент кафедры теории и технологии Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы, Semenkov1959@rambler.ru

VADIM SEMENKOV
Cand.Sc. (Philosophy), Assoc. Prof., Department of Theory and Technology of Social Work, St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work

УДК 17

ЭТИЧЕСКИЕ, МЕДИЦИНСКИЕ И ПРАВОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТРАНСПЛАНТАЦИИ ОРГАНОВ

ETHICAL, MEDICAL AND LEGAL PROBLEMS OF ORGAN TRANSPLANTATION

Аннотация. Дебаты в области биоэтики по проблемам трансплантации органов поднимают вопрос о критерии определения смерти. В современной медицине смерть рассматривается как потеря определенных функций или набора функций. Но при таком функциональном подходе игнорируется моральный аспект. Кроме того, с развитием практики трансплантации все острее становятся споры о возможности использования ксенотрансплантации и моральном статусе опытов над животными. Согласно философии процесса, у нас больше обязательств перед сущностями, обладающими более значимым опытом. В связи с этим главной задачей является справедливая расстановка приоритетов по отношению к живому.

Abstract. Debate on organ transplantation in bioethics raise question of criteria for determining death. Modern medicine defines death as the loss of specific function or set of functions. This is a functional approach to the definition of death. However, attempts to determine death from the functional perspective ignore the moral aspect of the problem of death. Development of transplantation raised sharp issue on the possibility of using xenotransplantation. The admissibility of xenotransplantation suggests a distinction in issues of individual and social acceptability of this practice. Ethical problem of xenotransplantation refers to the problem of determining the moral status of animal experimentation. According to the process philosophy, we have more obligations to entities, possessing more significant experience. Thus, the main objective is to fairly prioritize in relation to the living. Therefore, the process philosophy gives priority to human needs even when it comes to issues of (xeno) transplantation.

Ключевые слова: «правило мертвого донора», функциональный подход к определению смерти, ксенотрансплантация, индивидуальная и социальная приемлемость, религиозные возражения против ксенотрансплантации, медицинские возражения против ксенотрансплантации, моральный статус животных, философия процесса.

Key words: «Dead donor rule», functional approach to the definition of death, xenotransplantation, individual and social acceptability of xenotransplantation, religious objection to xenotransplantation, medical objection to xenotransplantation, moral status of animals, process philosophy.

Дебаты в области биоэтики по вопросам трансплантации органов начались в 1954 году, когда впервые была проведена операция по пересадке почек. Новая волна исследований была связана с первой операцией по пересадке сердца в 1967 году, осуществленной Кристианом Бернардом в ЮАР [7, с. 206]. Точнее, 1967 год — год первой успешной пересадки сердца, до этого были две неудачные попытки.

Трансплантация и проблема определения смерти. Очевидно, что чем скорее орган удаляется из трупа, тем меньше вероятность ишемического повреждения и тем выше вероятность успешного приживления. В связи с этим у многих специалистов возникла потребность в точном знании момента наступления смерти. Попытки решения вопроса о том, при каких условиях возможно использовать органы потенциального донора

для трансплантации, привели к формулированию «*правила мертвого донора*». Согласно нему, индивидуумы, у которых забираются жизненно важные органы, должны быть мертвыми раньше извлечения органов (извлечение органов не должно быть причиной смерти). По «правилу мертвого донора» заимствовать органы для трансплантации необходимо после, а не до смерти больного. Это, в свою очередь, ставит вопрос о том, когда именно у человека наступает смерть? Вроде бы ответ очевиден: человека можно назвать умершим тогда, когда он необратимо утрачивает свои ключевые функции. Иначе говоря, в современной медицине смерть рассматривается как потеря определенных функций или набора функций. Это так называемый *функциональный подход к определению смерти*. Но утрату каких функций надо фиксировать? И тут мнения специалистов разделяются: одни считают — утрату активности высшей нервной деятельности, другие — утрату функционирования сердца и легких, третьи определяют смерть как утрату полной активности мозга. Это отнюдь не схоластические вопросы, так как развитие технологий делает бессмысленным различие между естественным и искусственно поддерживаемым сердцебиением, между естественным и искусственно поддерживаемым дыханием. В отечественной литературе по биоэтике уже отмечено, что «серьезные дебаты в медицинской и биоэтической литературе разворачиваются относительно понятия «полная смерть мозга (*whole-brain death*)»», используемого для определения смерти. По некоторому мнению, этот критерий слишком строгий и смерть можно диагностировать при смерти коры мозга. Другие полагают, что даже пациенты с диагнозом полной смерти мозга могут быть живыми. Но и с учетом этого соображения ряд специалистов утверждает, что в любом случае забирать органы у пациентов надо, и «правила мертвого донора» вполне достаточно» [10, с. 205].

В чем слабость функционального подхода?

Во-первых, если исходить из функционального определения, что смерть — это отсутствие сердечной активности или отсутствие активности мозга, то, как показывает медицинская практика, человек может умирать несколько раз. То же самое касается и легочной системы — отсутствие дыхания у больного еще не означает, что кислород не поступает в его организм и, следовательно, он умер [7, с. 207].

Во-вторых, попытки определения смерти с функциональной точки зрения игнорируют моральный аспект проблемы. Когда смерть связывают только с прекращением функционирования органов и клеток, не видно различия между человеком и иным организмом (растением или животным). Между тем любое определение смерти человека неизбежно несет в себе ценностную нагрузку. Ввиду этого некоторые ученые (например, Э. Броун) предлагают пересмотреть существующее определение смерти. По их мнению, смерть не обусловливается моментом времени, а является тем, что следует *установить.* Таким образом, вопрос о времени наступления смерти становится подобен вопросу «Когда у человека наступает период зрелости?» [12, с. 321].

Очевидно, что определение смерти человека существенно сложнее, чем определение смерти растения или животного. Отечественный исследователь в области биоэтики Олег Летов абсолютно прав: смерть человека — понятие не только биологическое, но и социальное. «Когда человека объявляют умершим, имеют место определенные социальные и культурные перемены. Происходит чтение последней воли покойного, которое влечет за собой определенные правовые последствия, организуются похороны, соответствующие статусу умершего» [7, с. 210]. При этом, с одной стороны, отменяются медицинские процедуры, которые были адресованы живому человеку, а с другой стороны, становятся возможны такие процедуры, как трансплантация. Конечно, трансплантация возможна при условии отсутствия прямых возражений покойного против трансплантации, сделанных им еще при жизни.

Правовые и этические правила трансплантации. Что касается вопроса возможности трансплантации органов без учета воли покойного, то стоит напомнить такой факт. Украинский исследователь Татьяна Галковская отмечает: «Наверное, мало кто знает, что с 1937 года в нашей стране действовало постановление Совнаркома, согласно которому, тела умерших граждан становились, по сути, собственностью государства и автоматически служили интересам науки и общества. Такое «широкое применение в клинической практике кадаверных (трупных) тканей и органов» считалось «неоспоримым приоритетом советской медицины»» [4]. После распада СССР в разных республиках бывшего Советского Союза пошли разными правовыми путями. Например, на Украине законодатели приняли новый закон «О трансплантологии», в соответствии с ним использование органов умершего человека для пересадки больным возможно только с согласия его родственников. Татьяна Галковская считает: «…это практически парализовало украинскую трансплантологию, ведь необходимое согласие удается получить крайне редко. В России пошли несколько иным путем. Основываясь на рекомендациях ВОЗ, российский закон о трансплантации органов и тканей человека ввел *презумпцию согласия*: забор и использование органов из трупа возможно, если человек при жизни не высказывал возражений против этого, либо если такое возражение не высказывают его родственники. Помимо «презумпции согласия» существует еще одна популярная модель регулирования данной процедуры. Это так называемое *испрошенное согласие*, когда человек разрешил изъять орган(ы) после своей смерти либо это согласие четко выражает член его семьи, если умерший загодя не сделал подобного распоряжения» [4].

Юридически права реципиента закреплены в соответствии с Законом Российской Федерации «О трансплантации органов и (или) тканей человека» (отражены в разделе 1, статье 5 «Медицинское

заключение о необходимости трансплантации органов и (или) тканей человека» и статье 6 «Согласие реципиента на трансплантацию органов и (или) тканей человека»). В данном законе, в частности, говорится: «*Трансплантация органов и (или) тканей человека осуществляется с письменного согласия реципиента. При этом реципиент должен быть предупрежден о возможных осложнениях для его здоровья в связи с предстоящим оперативным вмешательством*».

Какие правила декларируются для практики трансплантации?

Итальянские специалисты в области биоэтики Элио Сгречча и Виктор Тамбоне указывают два правила.

1. Если речь идет о живом доноре, то трансплантация правомерна при условии ненанесения никакого существенного и непоправимого вреда жизни и деятельности донора. Сюда относятся случаи пересадки одного из парных органов (таких, как почки) или части органа (печени, легкого).

2. Должна иметь место высокая вероятность спасения жизни пациента-получателя: жертва дарителя органов должна быть пропорциональна возможности реального спасения жизни пациента, получающего орган дарителя. Поэтому, отмечают эти итальянские исследователи, «морально неприемлемо непосредственно приводить к инвалидности или к смерти человеческую личность, даже если это делается для того, чтобы продлить жизнь других людей» [9, с. 327].

Элио Сгречча и Виктор Тамбоне проанализировали типологию критериев, которые могут использоваться при отборе пациентов, нуждающихся в пересадке. Таких критериев можно выделить по крайней мере три: утилитаристский, случайный, терапевтический.

Согласно *утилитаристскому критерию*, распределение органов должно происходить на основе *социальной полезности.* В соответствии с этим предпочтение отдается тому получателю, который после своего выздоровления сможет вернуться к трудовой жизни. *Критерий случайности* основывается на принципе беспристрастности. Исходя из него распределение органов осуществляется в зависимости от очередности запросов.

И, наконец, *терапевтический критерий* учитывает некоторые клинические данные: срочность, возможность успеха пересадки с учетом состояния пациента, перспективы «приживания» органа и на последнем месте — первоочередность запроса на пересадку [9, с. 327–328].

Ксенотрансплантация. Развитие практики трансплантации делает возможной ксенотрансплантацию — пересадку клеток, тканей или органов от животных к человеку. Об актуальности ксенотрансплантации заговорили ввиду острого дефицита человеческих органов, необходимых для пересадки потенциальным реципиентам. Мировая потребность в донорских органах за последние 25 лет удвоилась и продолжает ежегодно увеличиваться на 15 % [11]. По оценкам Всемирной организации здравоохранения, в 2012 году удовлетворялось только 10 % потребности в органах для трансплантации [8]. Поэтому на повестку дня выносятся вопросы, связанные как с практикой ксенотрансплантации, так и с развитием генетической модификации человеческих органов, достигаемой с помощью клонирования.

В дискуссиях о приемлемости ксенотрансплантации обсуждаются в первую очередь проблемы *индивидуальной* и *социальной приемлемости* данной практики.

Один из вопросов, связанных с допустимостью, касается возможности изменения личности индивида, которому пересаживается орган животного. Элио Сгречча и Виктор Тамбоне отмечают, что опровергнуть тезис о возможном изменении личности индивида очень легко, поскольку такие органы, как печень и сердце, просто «органы-исполнители» и не являются вместилищем функций, которые существенным образом характеризуют человеческую личность [9, с. 335]. Хотя представляется очевидным, что и в этом случае индивид-получатель должен быть психологически подготовлен к тому, чтобы жить с чужеродным органом, тем более животного происхождения.

Существует и проблема *социальной приемлемости* такого рода пересадок. *Религиозные возражения против ксенотрансплантации* могут быть высказаны и высказываются прежде всего со стороны ислама. Дело в том, что на практике для ксенотрансплантации чаще всего используются органы свиней. (Именно это животное обладает существенными преимуществами по сравнению с приматами: органы свиньи сходны с человеческими и по размерам, и по физиологии, кроме того, свиньи широко распространены, их легко выращивать и содержать.) Помимо всего прочего, надо учитывать и тот факт, что в ряде арабских стран законом запрещена даже обычная процедура пересадки органов от человека человеку. В одном из последних посланий, посвященных вопросам трансплантологии, в частности клонированию человека, муфтий Египта шейх Наср Фарид заявил: «Бог создал нас совершенными, и невозможно, чтобы человек вносил свои изменения, пытаясь повторить божественный акт творения»[11].

Православная церковь не высказала пока официальной позиции по проблеме пересадки органов животных человеку. Известно лишь, что она в целом терпимо относится к трансплантологии, считая, что пересадка органов не противоречит церковным канонам.

Медицинские возражения против ксенотрансплантации обусловлены риском передачи болезней от донорского органа животного человеку и опасностью воздействия на иммунную систему человека. Показательны результаты одного опроса медицинских работников, опубликованные в работе Элио Сгречча и Виктора Тамбоне. Итальянские ученые приводят следующие данные: в Австралии было проведено большое исследование на эту тему, опросили 1728 медицинских работников в 59 австралийских больницах и обнаружили сильное противодействие со стороны большинства опрошенных к принятию

чужеродного органа [9, с. 335]. Чем были вызваны опасения врачей?

Если говорить о ксенотрансплантации с использованием органов свиней, то надо учитывать данные о наличии в тканях свиньи разновидностей вирусов, относящихся к так называемым *ретровирусам.* Ретровирусы — вирусы, способные заразить клетки человека после трансплантации и в дальнейшем вызвать онкологические заболевания. Поэтому медицинские возражения против ксенотрансплантации оправданны.

Парламентская ассамблея Совета Европы еще в 1999 году объявила мораторий на клиническое использование ксенотрансплантации [1]. Хотя этот мораторий выступает лишь в качестве «мягкого закона» и не имеет прямого влияния на международное и государственное право государств — членов Совета Европы, он все равно действует, а после вспышки в Европе эпидемии коровьего бешенства и случаев заболевания людей болезнью Крейцфельда — Якобса, вопрос о снятии моратория на трансплантацию свиных органов даже не принимается к рассмотрению.

Сейчас, кроме свиных ксенотрансплантатов, активно изучаются возможности использования органов приматов. Причем особое внимание привлекают приматы, не относящиеся к группе человекообразных обезьян. На практику ксенотрансплантации органов приматов различные инстанции требуют распространить мораторий. Например, в Австралии в 2004 году рабочая группа по вопросам трансплантологии при правительстве Австралии предложила ввести пятилетний мораторий на любые клинические исследования по органной трансплантации от животных человеку. В документах этой группы было указано, что приматы не могут рассматриваться как доноры при любых исследованиях в области ксенотрансплантологии [1].

Почему особо оговаривается мораторий на ксенотрансплантацию от приматов? Ведь именно с них началась практика ксенотрансплантации: в 1963 году К. Римстма (*Reemtsma*) пересадил человеку почку шимпанзе, функционировавшую в течение девяти месяцев. Позднее пробовали пересадить человеку сердце и печень приматов. Но результаты таких экспериментов не слишком обнадеживали. Известна пересадка сердца обезьяны девочке Бэби Фэй (Baby Fae) в 1984 году. Случай вызвал в печати оживленную полемику о допустимости подобных операций. Элио Сгречча и Виктор Тамбоне пишут по этому поводу следующее: «Неприемлемость эксперимента над Бэби Фэй заключалась не в самом факте использования сердца павиана, но в том, что на тот момент не было никакой надежды на успех (начиная с того, что первой проблемой была несовместимость групп крови!), и потому речь в данном случае могла идти не о терапевтическом экспериментировании, а лишь об экспериментировании ради экспериментирования над существом, не способным выразить свое согласие» [9, с. 334].

Не случайно Всемирная организация здравоохранения рекомендовала всемерно поддерживать экспериментальные работы по ксенотрансплантации, но объявить мораторий на несколько лет на проведение клинических пересадок органов животных человеку.

Особую позицию занимают некоторые исследовательские центры США (а также Министерство питания США), полагая, что тревога об опасности медицинских последствий ксенотрансплантации неоправданна. Ввиду этого они выступают за пересмотр степени опасности ксенотрансплантации, по крайней мере, в плане ретровирусной инфекции, аргументируя свое мнение тем, что чувствительность диагностики вирусных инфекций за последнее время значительно выросла и это общепризнанный факт. Но Всемирная организация здравоохранения возражает, говоря о том, что нельзя результаты новейших технологий рассматривать как абсолютное доказательство биологической безопасности. Основания для таких опасений имеются.

Помимо опасности онкологических заболеваний ксенотрансплантация несет с собой и другие риски. В 2004 году появилось сообщение о возможности спонтанного слияния клеток в химерных животных [1]. В опытах на свиньях, которым были пересажены определенные клетки человека, было обнаружено, что приживленные клетки человека иногда образовывали гибриды со свиными клетками. Поэтому сейчас уже можно говорить о создании трансплантатов, полученных от генетически модифицированных животных. Это не трансплантаты будущего. Это уже делается. Так что, повторяем, медицинские возражения против ксенотрансплантации оправданны.

Каковы философские и мировоззренческие основания для таких запретов и мораториев? Моральный статус этих опытов над животными до сих пор до конца не определен.

Философские проблемы моральных обязательств перед животными. В вопросе об определении морального статуса животных можно выделить две философские позиции: утилитаризм и рационализм. (Далее эти позиции будут изложены по работе Иена Барбура «Этика в век технологии» [2].)

Первую позицию — утилитаристов — можно сформулировать так: раз животное нельзя спросить о желании пойти на операцию, то и убивать его в этих целях нельзя, поэтому надо идти на уравнивание статуса человека и животного.

Позиция классического рационализма такова: животное нельзя назвать личностью, поскольку они не разумны.

Эти две позиции очерчивают дискуссионное поле о возможности и необходимости уважения ко всем формам жизни. Главный философский вопрос этой дискуссии: надо ли уважать все формы жизни?

Сторонники классической традиции европейского рационализма от Аристотеля до Канта утверждали, что у нас нет прямых моральных обязательств перед животными, потому что они не способны мыслить. Для них разумность была критерием для четкого раздела между человеческим

и нечеловеческим и для ограничения тех, по отношению к кому мы берем на себя моральную ответственность.

В то же время утилитаристы Иеремия Бентам и Джон Стюарт Милль придерживались мнения, что у нас все же есть моральные обязательства перед животными, поскольку те способны испытывать страдание. Они утверждали, что именно способность чувствовать, а не рациональное мышление определяет, может ли то или иное существо быть объектом наших моральных обязательств. Поэтому еще в XIX веке утилитаристы активно участвовали в движении за гуманное обращение с животными. Утилитаристы с самого начала говорили: животные способны чувствовать и не должны страдать.

Получается, что всякий раз, когда кто-то отстаивает цель «*максимального счастья для всех чувствующих существ*», он говорит от имени утилитаристов. В XX веке утилитаристы пошли дальше и призвали к уважению всех форм жизни, а это уже был отказ от принципа способности чувствовать и переход к другому принципу — благополучия всего живого. Такую позицию, наверное, можно обозначить как *неоутилитаризм*. Цель его не в том, чтобы избегать страданий, а в том, чтобы содействовать благополучию всего живого. Если кредо утилитаризма можно сформулировать как «достижение максимальное счастья для всех чувствующих существ», то кредо неоутилитаризма — «содействовать благополучию всего живого».

Иен Барбур указывает на биоцентрическую этику Олдо Леопольда *(Aldo Leopold)* и его книгу «Календарь песчаного графства» 1949 года как на первую работу, написанную с позиций неоутилитаризма [2, с. 76–77]. В этой книге предложена этика уважения всего живого. Рамки применения человеческой этики, объясняет Леопольд, определяются *широтой сообщества,* в котором живет человек. Рабов когда-то считали имуществом, по отношению к которому у владельца не было никаких этических обязательств, а затем в них увидели моральных субъектов. Поэтому, считает Леопольд, всю историю этики можно рассматривать как расширение границ сообщества на племя, нацию, а затем — на все человечество и, наконец, на все живое. Так выходят на уравнивание *человеческого* и *биологического.*

В чем тут ошибка? Сторонники такой позиции не принимают во внимание отличительные особенности человеческой природы и культуры. Цели, к которым мы стремимся, должны быть совместимы с защитой всего живого, но не обязательно должны ограничиваться только ими. Если мы поставим знак равенства между *человеческим* и *биологическим,* то упустим самые важные потенции человеческой жизни.

Конечно, следует принимать в расчет благополучие всех форм жизни, но мы полагаем, что нам необходим *принцип различения* для тех случаев, когда благополучие разных форм жизни вступает в конфликт.

Иными словами, если жизнь служит единственным основанием для приписывания чему-то ценности, то встает вопрос: каким образом следует расставлять приоритеты, когда интересы человека и других форм жизни оказываются несовместимыми?

Иен Барбур считает, что в этом вопросе может помочь *философия процесса,* которую разрабатывали Альфред Норт Уайтхед (1861–1947) и его последователи. Она помогает расставить приоритеты в наших обязательствах в отношении всего живого [2, с. 90–91].

Согласно философии процесса, реальность имеет множество уровней, и, с одной стороны, все в ней часть более крупного целого, а с другой — каждый индивид ценен сам по себе. Однако различия интенсивности, широты и своеобразия опыта разных субъектов на разных уровнях огромны. Человек способен на гораздо более разнообразный и обобщенный опыт, чем животное. Соответственно уровень опыта шимпанзе или дельфина выше уровня опыта насекомого. Поэтому возможна и приемлема такая формула: *все живое обладает ценностью, однако не в равной степени.*

По этой философии у нас больше обязательств перед сущностями, обладающими более значимым опытом. Поэтому главная задача — справедливая расстановка приоритетов по отношению к живому. Поэтому и в вопросах (ксено)трансплантации философия процесса отдает приоритет человеческим нуждам, не будучи антропоцентричной.

Этические и правовые проблемы формирования рынка человеческих органов. С лета 2015 года в Российской Федерации может вступить в силу Закон о донорстве органов и их трансплантации. Как сообщила агентству РИА Новости помощник министра здравоохранения Ляля Габбасова, при подготовке документа был учтен опыт тех стран, где донорство органов широко развито. Так, в законе закреплен запрет на посмертное использование органов от неустановленных лиц, чтобы обезопасить пациента, нуждающегося в пересадке. Первый зампред думского комитета по охране здоровья Николай Герасименко не сомневается, что правительственный законопроект о донорстве органов будет принят в осеннюю сессию 2014 года.

Предстоящее принятие Закона о донорстве органов и их трансплантации делает актуальным вопрос: какова социально-правовая ситуация с трансплантацией человеческих органов в нашей стране и в мире в целом? Прежде всего**,** укажем, что м*ировые масштабы незаконной торговли человеческими органами за последние годы выросли в несколько раз. В 2012 году было проведено более 10 тыс. «черных операций по трансплантации». Если говорить о бывших республиках СССР, то с* 2008 года лидером по сбыту человеческих органов остается Молдавия, далее идут Белоруссия, Азербайджан и Россия [5]. За пределами республик бывшего СССР «черная трансплантология» также распространена в Пакистане, Израиле и Китае. На формирование «черного

рынка трансплантологии», безусловно, влияет и то обстоятельство, что во многих странах нет карательного закона для черных продавцов, зато есть финансовый стимул.

Как уже было сказано выше, в индустриально развитых странах отмечается острый дефицит человеческих органов, необходимых для пересадки реципиентам. В этих условиях врачи, экономисты, философы все чаще начинают вести разговор о необходимости легализации рынка человеческих органов.

Однако в дискуссии о рынке человеческих органов и допустимости продажи органов для трансплантации звучат различные мнения. Можно выделить две крайние точки зрения.

Согласно одной из них, люди вправе свободно распоряжаться собственными органами, исходя из своих интересов, и в том числе продавать и покупать их. С другой точки зрения, отдельный субъект не имеет права распоряжаться своими органами, лишь общество может использовать их в собственных целях.

Сторонники купли-продажи человеческих органов (например, профессор Оксфорда Джулиан Савулеску) приводят следующие аргументы в пользу своей позиции. Они утверждает, что люди должны обладать правом принимать решение — продавать свои органы или нет. Если человек обладает правом продавать свой труд, почему у него не может быть права продажи средств для этого труда? Запрет на рынок человеческих органов означает ограничение права личности распоряжаться собственной жизнью. Подобный запрет, по мнению профессора Савулеску, представляет собой худшую форму патернализма [13, с. 138–139].

Сторонники развития рынка человеческих органов считают, что люди в своих поступках, во-первых, должны обладать правом самостоятельно определять соотношение пользы и вреда, во-вторых, должны быть в полной мере информированы и осуществлять свой выбор свободно. Позицию Джулиана Савулеско и его сторонников можно сформулировать так: выбор мыслящего индивида должен быть свободным и ситуация свободы является условием приемлемого решения. Несвободный выбор, в свою очередь, осуществляется в морально неприемлемой ситуации. Можно ли к таковым отнести бедность? Сторонники утилитаризма считают, что бедность — неизбежный спутник любого общества, поэтому бедность нельзя отнести к таким ситуациям. Кредо утилитаристов: человек должен обладать правом на риск, чтобы преодолеть бедность. Деньги в данном случае выступают в качестве средства для реализации личности.

Стоит указать на позицию профессора прикладной этики и философии Университета Святого Эдварда (Остин, Техас) Марка Черри[1].

Американский ученый уверен, что легализация рынка могла бы решить эти проблемы. Вот его аргументы:

• во-первых, рынок подстегнет людей к продаже своих органов не только в экстренных и экстремальных случаях, связанных с вопросом жизни и смерти. Те же почки, костный мозг и части печени будут более доступны для трансплантации;

• во-вторых, появятся сильные стимулы для родственников погибших людей предлагать донорство жизненно важных частей тела другим нуждающимся. Сердца, роговицы глаз и кости будут использоваться для лечения в большем, чем сегодня, масштабе, утверждает автор статьи;

• в-третьих, рыночная конкуренция подстегнет производителей медицинской техники к инновациям, дабы обеспечить транспортировку, пересадку органов и так далее, не говоря уже о росте гражданского самосознания и личного альтруизма людей.

Однако легализация рынка человеческих органов встречает сильно отторжение по моральным основаниям. Почему так происходит? Моральное отторжение таких предложений проистекает из того, что данные природой человеческие органы ставятся в один ряд с другими товарами и само название «товар» сбивает людей с толку. В этом уверен ученый из Университета Святого Эдварда. Однако сама «трансплантация как медицинская операция требует того, чтобы люди помнили о том, что медицински пригодные части тела являются объектами обмена», настаивает он. К тому же существование легального рынка ударит по экономике альтернативного, нелегального [6].

Противники продажи органов для трансплантации приводят следующие аргументы:

1) рынок человеческих органов сокращает число доноров, руководствующихся альтруистическими побуждениями;

2) рынок приводит к ухудшению качества донорских органов;

3) рынок способствует эксплуатации тех, кто вынужден продавать свои органы под давлением внешних обстоятельств [7, с. 217].

Для противников продажи органов для трансплантации апелляция к свободному выбору субъекта — иллюзия, так как данный вопрос не ограничивается решением отдельного индивида о том, продавать или не продавать те или иные органы. Противники продажи органов для трансплантации апеллируют к тому, что решение подобного вопроса обусловлено не свободным выбором индивида, а социальным контекстом, в рамках которого это решение о продажи своих органов было принято. В России сегодня пересадка почки обойдется коммерческому больному не менее чем в 250 тыс. рублей, не считая расходов на крайне дорогие импортные лекарства. Подобная операция недоступна рядовому гражданину, работающему в бюджетной сфере, и количество пересадок почек в последние годы у нас заметно сократилось, даже если это обрекало пациента на неминуемую смерть [11].

[1] Изложение книги Марка Черри дается по материалу Дмитрия Крылова «Человек на продажу» [6].

Поэтому формирование свободного рынка органов для трансплантации может противоречить принципу справедливости. Подобная система приводит к тому, что продавцами органов оказываются, как правило, выходцы из беднейших слоев, а покупателями — представители обеспеченных слоев населения.

Существование рынка органов для трансплантации порождает определенную форму эксплуатации. Так, исследования в Индии показали, что почти 79 % опрошенных, которые уже продали свои органы для трансплантации, заявили, что они не рекомендовали бы своим близким поступать таким образом. Многие в результате продажи своих органов скорее ухудшили, чем улучшили свое материальное положение, поскольку вся вырученная сумма была израсходована на уплату процентов по банковскому кредиту; некоторые жены были вынуждены продавать свои органы по принуждению мужей; многие люди, продавшие органы, отмечали резкое ухудшение состояния своего здоровья [7, с. 215].

Проблема в том, что люди, продающие свои органы, поступают не всегда на основании (принципа) информированного согласия. Во многих случаях понимание продавцами последствий своих поступков оказывается неадекватным.

Так, в упоминавшемся выше исследовании 79 % опрошенных индусов, продавших свои органы, фактически утверждали, что они не поступили бы подобным образом, если бы ясно представляли последствия своих поступков.

Институт обмена органов для трансплантации как альтернатива рынку человеческих органов. Противники продажи органов для трансплантации считают, что потребность людей в органах для трансплантации должна регулироваться не законами свободного рынка, а *институциональной системой распределения ограниченных медицинских ресурсов*, которая бы свела к минимуму частный рынок и «черный» рынок продажи органов для трансплантации.

Однако при создании и развитии института обмена органов встает иная проблема: пересадка от живого донора. Прежде всего речь идет об операциях по пересадке почки.

Профессор Российской экономической школы Андрей Бремзен указывает, что в России в 2009 году было произведено *830 операций по пересадке почки*, но только в 156 операциях, или 18, 8 %, орган для пересадки брали от живого родственного донора (в прежние годы этот показатель колебался, но никогда не превышал 25 %) [3]. При этом пересадка живой почки в медицинском смысле предпочтительнее, чем пересадка трупной, а жизнь и здоровье донора почки в результате донации практически никогда не подвергаются опасности. В том же 2009 году пациентов, зависимых от диализа (искусственной почки), насчитывалось почти 19 тыс. При нынешнем дефиците донорских органов этим пациентам пришлось бы ждать своей очереди более десяти лет. Почему так мало желающих пожертвовать одну из своих двух здоровых почек тому, для кого трансплантация — единственная надежда?

Одна из причин до недавнего времени была исключительно формальной. До вступления в силу в ноябре 2011 года Федерального закона № 323 «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» в качестве донора могли выступать только близкие родственники больного (кровные), а супруги быть донорами не могли. Некогда это имело смысл — риски отторжения донорского органа тем ниже, чем ближе родство. Однако, как указывает профессор Бремзен, в дальнейшем, по мере прогресса в фармакологии, стали возможными операции по пересадке органов от все более широкого класса доноров. Статья 47 «Донорство органов и тканей человека и их трансплантация (пересадка)» закона № 233 не устанавливает ограничений на родственные связи донора и пациента.

С принятием упоминавшегося закона № 323 возможности для подобного рода сотрудничества трансплантологов и экономистов открываются и в России.

Андрей Бремзен справедливо замечает, что, кроме формально-правовых препятствий, есть еще и медицинские. Он задается вопросом: что делать, если почка человека, который согласен стать моим донором, мне не подходит? Например, у семейной пары с детьми почка мужа имеет в три раза меньше шансов подойти жене, чем почка постороннего человека (потому что в процессе беременности у женщины вырабатываются антитела к белкам мужа, и если они остаются в крови, то пересадка невозможна). Вырисовывается решение, связанное с обменом донорских почек: донор одной пары отдает почку реципиенту другой, и наоборот. Если парный обмен не удается, то можно рассмотреть обмен «по кругу» между тремя парами доноров и реципиентов и т. д.

Так формируется цепочка взаимных пожертвований. Первая операция с тремя донорами и тремя реципиентами была осуществлена в США в 2003 году (причем все шесть операций осуществлялись одновременно, чтобы исключить возможность отказа от обещаний одной из сторон). Примерно в это же время экономисты стали задумываться о том, как организовать обмен донорскими почками, т. е. как оптимальным образом построить эти самые цепочки. Выяснилось, что задача построения оптимального алгоритма обмена напоминает задачу обеспечения эффективного обмена жилплощадью (тут прямая аналогия с длинными цепочками обмена жилплощади еще в советские времена). Такие сложные по комбинации операции с участием большого числа доноров и реципиентов задали импульс в исследовании проблем, сопутствующих обмену органами. Например, стало ясно, что надо следить за стимулами больниц, которые могут быть заинтересованы оставлять легкие пары себе, выставляя на обмен только тяжелые, в ущерб общей эффективности.

В нашей стране такая институциональная реформа отрасли нужна как нигде. По оценкам Российского диализного общества, указывает

профессор Бремзен, по числу успешных пересадок почки (на миллион жителей) наша страна в несколько раз отстает не только от наиболее развитых стран, но и от Белоруссии, Сирии или Ирана. Ситуацию надо менять и на законодательном уровне (что уже делается, Закон о донорстве органов и их трансплантации тут очень уместен), и на институциональном.

1. *Андрющенко П.* Противники ксенотрансплантологии отвоевывают новые территории [Электронный ресурс] // Сайт «Трансплантология» 01.11.2004. Режим доступа: http://www.transplantology.com/?option=com_content&task=view&id=316&Itemid=95. Дата обращения: 02.04.2014.
2. *Барбур И.* Этика в век технологии / пер. с англ. А. Киселева. М.: Библейско-богословский институт св. апостола Андрея, 2001. 380 с.
3. *Бремзен А.* В России нужно создать рынок человеческих почек [Электронный ресурс] // Сайт Forbes. 27.03.2012. Режим доступа: http://www.forbes.ru/sobytiya-column/rynki/80519-rossii-nuzhen-rynok-chelovecheskih-pochek. Дата обращения: 02.04.2014.
4. *Галковская Т.* Двести тысяч долларов за почку! Кто больше? [Электронный ресурс] // «Зеркало Недели». 2003. 17 янв. Режим доступа: http://www.transplantology.com/index.php?option=com_content&task=blogsection&id. Дата обращения 1.05.2014.
5. Закон о донорстве органов и их трансплантации может вступить в силу с лета 2015 года [Электронный ресурс] // Медпортал. 2.04.2014. Режим доступа: http://medportal.ru/mednovosti/news/2014/04/02/015donation/. Дата обращения 02.04.2014.
6. *Крылов Д.* Человек на продажу [Электронный ресурс] // Экспертный сайт Высшей школы экономики «Opec.ru.» 23.01.2010. Режим доступа: http://opec.ru/1150232.html. Дата обращения 02.04.2014.
7. *Летов О. В.* Биоэтика и современная медицина. М.: РАН ИНИОН, 2009. 253 с.
8. Рынок человеческих органов вторгается в Европу [Электронный ресурс] // Сайт Poslezavtra.be 30 июня 2012. Режим доступа: http://poslezavtra.be/pleat/2012/06/30/rynok-chelovecheskih-organov-vtorgaetsya-v-evropu.html. Дата обращения: 02.04.2014.
9. *Сгречча Э., Тамбоне В.* Биоэтика / пер. с итал. В. Зелинского и Н. Костомаровой. М., Библейско-богословский институт св. ап. Андрея, 2002. 417 с.
10. *Шапошников Д. А.* Моральные и метафизические особенности светской биоэтики // Христианское чтение. 2014. № 1. С. 197 — 214.
11. *Шумаков В., Тоневицкий А.* Ксенотрансплантация: научные и этические проблемы [Электронный ресурс] // Сайт «Ветеринарная медицина». 01.02.2004. Режим доступа: http://www.allvet.ru/articles/articles18.php. Дата обращения 01.05.2014.
12. *Browne A.* Defining death. Applied philosophy: morals and metaphysics in contemporary debate. Almond B., (ed.). London: Routledge Publ., 1991. 320 p.
13. *Savulescu J.* Is the sale of body parts wrong? Journal of Medical Ethics, 2003, vol. 29. pp. 138–139.

References

1. *Andryushchenko P.* Protivniki ksenotransplantatsii otvoyevyvayut novye territorii [Opponents of xenotransplantation concur new territories] (in Russian). Available at: http://www.transplantology.com/?option=com_content&task=view&id=316&Itemid=95 (accessed 02.04.2014).
2. *Barbuor I.* Ethics in an age of technology. The Gifford Lectures, 1989–1991. Vol. 2. San Francisco: Harper Collins Publ., 1998. (Rus. ed.: Etika v vek tekhnologii. Moscow: Biblical Institute of Theology of St. Apostle Andrew, 2001. 380 p.)
3. *Bremzen A.* V Rossii nuzhno sozdat rynok chelovecheskikh pochek [We need to create the market for human kidneys in Russia] (in Russian). Available at: http://www.forbes.ru/sobytiya-column/rynki/80519-rossii-nuzhen-rynok-chelovecheskih-pochek (accessed 02.04.2014).
4. *Galkovskaya T.* Dvesti tysyach za pochku! Kto bolshe? [Two hundred thousand dollars for a kidney! Who gives more?]. Zerkalo nedeli — Mirror of the Week, 2003, no. 1 (426) (in Russian). Available at: http://www.transplantology.com/index.php?option=com_content&task=blogsection&id (accessed 01.05.2014).
5. Zakon o donorstve organov i ikh transplantatsii mozhet vstupit v silu s leta 2015 goda [Law on organ donation and transplantation can come into force in Summer 2015] (in Russian). Available at: http://newsland.com/news/detail/id/966922/ (accessed 02.04.2014).
6. *Krylov D.* Chelovek na prodazhu [Human for sale] (in Russian). Available at: http://opec.ru/1150232.html (accessed 02.04.2014).
7. *Letov O. V.* Bioetika i sovremennaya meditsina [Bioethics and modern medicine]. Moscow: Institute for Scientific Information on Social Sciences of Russian Academy of Sciences Publ., 2009. 253 p. (In Russian).
8. Rynok chelovecheskikh organov vtorgayetsya v Yevropu [Market for human organs invades Europe] (in Russian). Available at: http://poslezavtra.be/pleat/2012/06/30/rynok-chelovecheskih-organov-vtorgaetsya-v-evropu.html (accessed 02.04.2014).
9. *Sgreccia E., Tambone V.* Manuale di bioetics. Bucarest: EARCB Publ., 2001 (Rus. ed.: Bioetika [Bioethics]. Moscow: Biblical Institute of Theology of St. Apostle Andrew, 2002. 417 p.)

10. *Shaposhnikov D. A.* Moralnye i metafizicheskiye osobennosti svetskoy bioetiki [Moral and metaphysical features of secular bioethics]. Khristianskoye chteniye — Christian reading, 2014, no. 1. pp. 197–214 (in Russian).
11. *Shumakov V., Tonevitskiy A.* Ksenotransplantatsiya: nauchnye i eticheskiye problemi [Xenotransplantation: scientific and ethical issues] (in Russian). Available at: http://www.allvet.ru/articles/articles18.php (accessed 01.05.2014).
12. *Browne A.* Defining death. Applied philosophy: morals and metaphysics in contemporary debate. Almond B., (ed.). London: Routledge Publ., 1991. 320 p.
13. *Savulescu J.* Is the sale of body parts wrong? Journal of Medical Ethics, 2003, vol. 29. pp. 138–139.

СЕРОВ НИКОЛАЙ ВИКТОРОВИЧ
доктор культурологии, профессор кафедры философии, культурологи и иностранных языков Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы, n.serov@gmail.com

NIKOLAY SEROV
D.Sc. (Cultural Studies), Prof., Department of Philosophy and Cultural Studies, St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work

УДК 001.1.362, 615.83

РИСУНОК И ЦВЕТ В АРТ-ТЕРАПИИ

DRAWING AND COLOR IN ART THERAPY

Аннотация: Проведен сравнительный анализ заглавных предикатов арт-терапии с релевантным представлением их важности для пациентов. Хроматический анализ воспроизводимых документов мировой культуры показал относительную роль рисунка и цвета в композиционных построениях живописцев. Так, рисунок являлся элементом формально-логического отображения композиции, тогда как цвет оказался более существенным для воздействия на глубинные эмоции пациента в силу неосознаваемых принципов чувственно-образного функционирования его интеллекта. Отсюда сделан вывод о релевантном использовании рисунка и/или цвета в зависимости от доминанты интеллекта (рациональной, и/или эмоциональной) у каждого пациента в зависимости от гендера (психологического пола) и граничных условий его существования.

Abstract. The article presents the comparative analysis of capital predicates of art therapy with the relevant representation of their importance to patients. The chromatic analysis of world culture reproducible documents showed the relative role of drawing and color in composite constructions of artists. Specifically, the drawing was an element of formal and logical mapping of composition, while the color was more essential for influencing the deep emotions of the patient by virtue of unconscious principles of sensually-shaped functioning of his intellect. Hence the conclusion was made of the relevant use of pattern and / or color, depending on the dominant intelligence (rational and / or emotional) in each patient, depending on the gender (psychological sex) and the boundary conditions of his existence.

Ключевые слова: арт-терапия, гендерная семантика цвета, цвет, рисунок, композиция, тест Роршаха.

Key words: art therapy, gender semantics of the color, color, drawing, composition, Rorschach test.

Арт-терапия представляет собой лечебное применение изобразительного творчества пациента, предполагающее взаимодействие между ним (как автором художественной работы), самой работой и специалистом. Сюда же входит и совокупность приемов лечебно-реабилитационного и психопрофилактического воздействия, связанных с изобразительной деятельностью пациентов с разной психической и соматической патологией *(European Consortium for Arts Therapies Education, 2005)*. Мы придерживаемся данных по основным характеристикам изо-арт-терапии, приведенных А. И. Копытиным [1; 3–5] по результатам обзоров и его собственных исследований.

Поскольку арт-терапия нередко приобретает преимущественно психопрофилактическую, социализирующую и развивающую направленность, то вполне обоснованными можно считать и многочисленные варианты ее использования в образовательных учреждениях и социальной работе. Изотворчество при этом рассматривается как важное средство межличностной коммуникации и форма познавательной деятельности пациента, которая позволяет ему выразить ранние и/или актуальные переживания в опредмеченных иконических образах, подлежащих последующей вербальной интерпретации совместно со специалистом.

Если же образный стиль передачи некоей информации, представленный в результатах изотворчества пациента, является иконическим языком, который обычно принято связывать с функциями правого полушария головного мозга, то что это за язык? Можно ли свести его информацию к обычному вербальному языку современной науки? И, если да, то будет ли он представлять некие универсалии человечества? Или это лишь выражение индивидуальности каждого пациента? На эти вопросы мы и попытаемся ответить в настоящей работе.

Одной из серьезных проблем зарубежной арт-терапии А. И. Копытин считает недостаточность научных изысканий. Представители арт-терапевтического сообщества отдают предпочтение

«качественным» или феноменологическим методам исследования, связанным с описанием процесса арт-терапии и анализом различных поведенческих, эмоциональных и творческих проявлений его участников в контексте психотерапевтических отношений. Имея большую ценность, такие исследования не могут, однако, рассматриваться как достаточные и адекватные современным условиям работы специалистов и принципам научной доказательности.

По заключению А. И. Копытина, внедрение арт-терапии в деятельность психиатрических учреждений в Российской Федерации осуществляется не профессиональными арт-терапевтами, а врачами-психиатрами (психотерапевтами). С одной стороны, это создает благоприятные условия для тесного союза арт-терапии и медицины, повышения эффективности арт-терапевтического лечения при разных психических и соматических заболеваниях, проведения научных исследований. С другой стороны, приоритет клинических знаний у отечественных специалистов, использующих методы арт-терапии, предполагает определенный риск выхолащивания ее художественной составляющей, биологизации и физиологизации арт-терапевтических методов с одновременной недооценкой их гуманитарной основы, а также подмены личностных факторов арт-терапевтического процесса его инструментальной частью, связанной с использованием техник и алгоритмов направленного лечебно-профилактического воздействия.

С учетом сказанного А. И. Копытиным была разработана *авторская модель системной арт-терапии (САТ), которая включила в себя всю совокупность психологических, психофизических и психосоциальных лечебно-реабилитационных воздействий.* Показательно, что САТ функционально коррелирует и с традиционным тысячелетним подразделением разума человеческого на дух, душу и тело, и с динамической моделью личности К. К. Платонова, и с развиваемой в хроматизме «атомарной» моделью интеллекта (АМИ). САТ базируется на тех же *принципах системного подхода, биопсихосоциальной концепции развития психических расстройств и психологической концепции личности как системы отношений человека с окружающей средой* (табл. 1).

Именно корреляция с параллельным обозначение этих уровней определенными хром-планами и позволит нам далее использовать традиционные методики для решения поставленных задач. В рамках САТ личность рассматривается в качестве субъекта культуры, причем это не только ее продукт, но и творец, участвующий в процессах культурного производства. Таким образом, используемая в САТ концепция личности как системы отношений человека с окружающей его средой включает и культурологический аспект.

В самом деле, если САТ затрагивает разные уровни биопсихосоциальной организации личности пациента: биологический, психологический и социокультурный, то АМИ (через цветовые каноны, тысячелетиями воспроизводимые мировой культурой) моделирует эти уровни как бессознание, подсознание и сознание соответственно. Так, воздействие САТ на биологический уровень связано преимущественно с психофизиологическими эффектами изобразительного творчества, его влиянием на сенсорные процессы, соматическую сферу, общее физическое состояние пациента во взаимосвязи с психикой, а в АМИ эти процессы моделируются через окраски кожных покровов. На психологическом уровне воздействие САТ (изобразительное творчество и общение в группе) на познавательную, эмоциональную и поведенческую сферы личности моделируется в АМИ конкретными подсознательными функциями интеллекта. На социокультурном уровне воздействие осуществляется на социальные установки и систему ценностей, я-концепцию пациента, его коммуникативные навыки, эстетические представления, этические нормы, социальные роли, микро- и макросоциальные отношения. При этом данные уровни и соответствующими им терапевтические эффекты рассматриваются во взаимосвязи друг с другом и на основе концепции личности как сложной биопсихосоциальной системы, обладающей способностью отражать, изменять и создавать различные отношения, осуществлять культурно-производственную деятельность и использовать различные виды дискурсов (символически-знаковых комплексов).

Поскольку САТ определяется как «совокупность психологических, психофизических и психосоциальных лечебно-реабилитационных воздействий, базирующаяся на системном и трансгеоретическом подходах, биопсихосоциальной концепции развития психических расстройств, психологической концепции личности как системы отношений человека с окружающей средой, концепции творчества как специфически человеческого, личностного способа деятельности, осуществляемого с опорой на проективно-символическую коммуникацию» [5, с. 68], кратко остановимся на возможности применения проективных методик, в частности теста Германа Роршаха, для ответов на поставленные выше вопросы.

Согласно представлениям о проективных методах исследования языка арт-терапии, при встрече

Табл. 1

Сопоставление различных моделей личности

Традиция	К. К. Платонов (1964)	Хроматизм (АМИ, 1990)	Хром-планы	А. И. Копытин (САТ, 2010)
Дух	Особенности психики и творчества	Подсознание	Id-	Психологический
Душа	Социально обусловленные качества	Сознание	Mt	Социокультурный
Тело	Биологические особенности	Бессознание	S-	Биологический

с неосознаваемой иконической базой данных личность проецирует на нее свой способ видения жизни, свои устремления, комплексы и/или чувства. Если же необходимость интерпретации этих данных создает проекцию частного мира индивида, то с помощью проективной методики можно увидеть то, что не выражено им вербально, ведь и сам он не осознает скрытого в себе за своими проекциями, когда приписывает свои чувства, отношения и стремления окружающим объектам, в частности собственным изоработам.

Аналогично тому, как тест Эткинда можно считать представлением обратной задачи Люшера, перенесем интерпретативные возможности теста Роршаха, по Б. И. Белому [2], на результаты работ пациентов арт-терапии, описанные в публикациях А. И. Копытина (см. лит. в [4; 5]). В искусствоведении существует дилемма важности в живописи рисунка и цвета. По Роршаху, высокий процент четких форм *F* (рисунка) означает, во-первых, концентрацию внимания, делающую возможным четкое восприятие, во-вторых, сохранность остроты энграмм, в-третьих, способность выносить в сознание эти энграммы и, в-четвертых, ассоциативные процессы. В целом Роршах считал *F* «индикатором четкости ассоциативного процесса и одновременно устойчивости внимания и концентрационной способности» (все данные приведены по:[2, с. 47]). Вслед за ним ряд других авторов, не отвергая роршаховской трактовки *F*, стали рассматривать этот показатель еще и как некую личностную характеристику, выражение «силы «я»». Под этим термином они понимали меру стабильности личности, ее способность к организации, планированию и контролю поведения.

Представления об энграммах вполне соотносятся с предположениями Элеоноры Рош о существовании перцептивно выделенных цветов, которые очень легко привлекают внимание и запоминаются лучше, чем другие; когда же осваиваются названия категорий, имеется тенденция сопоставлять их с выделенными стимулами, а затем по принципу стимульной генерализации они переносятся на другие. При длительном многократном воздействии фактора внешней среды (к примеру, цветового канона) в организме возникает качественно новое явление — остается определенный след. Следовые процессы долговременной памяти — важнейший компонент в системе приспособительных реакций организма. Согласно гипотезе «опережающего отражения действительности» (П. К. Анохин, 1968), повторяющаяся последовательность внешних событий может воспроизводиться в памяти, если воспринимаются признаки даже начальных звеньев данной последовательности. В психофизике принято считать, что образ-след записывается в долговременную память в том случае, если в прошлом вероятность встречи с этим объектом была высокой. Использование же образов-следов для опережающего отражения неизбежно должно носить вероятностный характер. Поэтому для сохранения своего приспособительного значения образы-следы характеризуются избыточностью по отношению к вызвавшему их объекту.

Не менее сложна и проблема интерпретации цветовых ответов (С). Процесс цветового восприятия требует меньше усилий и меньше активности «я», чем, например, восприятие формы. Здесь не нужна (в отличие от восприятия формы) активность испытуемого. Непосредственность цветового ощущения выражается в том, что человек сразу видит «что-то красное», а оценка формы требует времени на узнавание. Наконец, цвета всегда обладают теми или иными чувственными характеристиками. Они воспринимаются как горячие или холодные, возбуждающие или успокаивающие, веселые или мрачные и т. д. Цветовые ответы, по-видимому, действительно отражают чувственность испытуемых, но они коррелируют не с отдельными личностными чертами, а скорее с общим эмоциональным тоном. Чем больше цветоформовых и первичных ответов по цвету, тем более незрела и более лабильна эмоциональность. Так считали Роршах и его последователи.

Указывая на связь эмоций и восприятия цвета, Роршах во многом опирался на обычный жизненный опыт. *Мрачный человек — тот, который видит все в черном цвете, в то время как веселый говорит, что видит все через розовые очки. Черное — цвет печали… Нельзя вообразить веселую вечеринку без цвета, и карнавал без него немыслим.* По другой трактовке цвет — эмоциональный вызов испытуемому, а наличие цветовых ответов говорит о том, что субъект, скорее, взаимодействует со своим окружением, чем изолируется от него. Способы оперирования цветом позволяют оценить умение интегрировать внешние влияния с собственной активностью, а также определять цветовые ответы как «индикатор желаний», целиком сконцентрированных на себе.

Роршах полагал, что первичные ответы по цвету служат отражением импульсивности, цветоформовые ответы являются признаком лабильной аффективности, раздражительности, чувствительности и внушаемости, а формоцветовые свидетельствуют о способности к эмоциональному контакту, сопереживанию и об умении владеть собой. Он заметил, что все лица со стабильными аффектами (к этой категории он относил людей, которые кажутся эмоционально не реагирующими, т. е. депрессивных больных, педантов) дают мало цветовых ответов или совсем не замечают цвета, а у характеризующихся нестабильностью аффектов много цветовых ответов. Чем больше указаний на цвет *С*, тем более лабильна аффективность. При этом *FC*-ответы отражают хороший контроль над эмоциональными воздействиями и желания, при котором учитываются права и нужды других, *CF*-ответы подразумевают неконтролируемую реактивность на окружающие влияния, а *С*-ответы указывают на патологическое отсутствие контроля над эмоциями.

Поскольку научный подход предполагает поиск объективной воспроизводимости определенных характеристик, а пациент и арт-терапевт субъективны в своих оценках, то адекватным вариантом этого анализа для нас может быть лишь обращение к мировой культуре, в которой воспроизводились

те или иные особенности таких характеристик арт-терапии как цвет и рисунок.

Цвет представляет собой мощное средство, которое с учетом граничных условий позволяет классифицировать разнородные вещи и их отношения для их адекватного использования в арт-терапии.

Наиболее наглядно эта функция была представлена нами в книге «Мышление и гендер» на примере «атомарной» модели интеллекта (АМИ), которая позволила выявить и триаду принципиально различных видов логики, контекстно-зависимых от компонентов АМИ, и корреляцию между архетипами и сублиматами, образуемыми релевантными компонентами АМИ, что привело к уточнению представлений об архетипах. Поскольку психические референции цветовых универсалий оказались характеристическими и в гендерных взаимоотношениях, то, с учетом 15 % исключений, можно полагать, что на протяжении тысячелетий эти референции репрезентативно воспроизводились в мировой культуре, объективировав субъективные компоненты процесса познания.

«Хроматизм» происходит от понятия χρῶμα, в которое античные авторы включали такие концепты, как цвет (идеальное), краска (материальное) и эмоции (их отношение). Как интердисциплинарная методология изучения реального (феминнно-маскулинного) человека в реальной (социальной и/или светоцветовой) среде хроматизм базируется на *воспроизводимости* цветовых канонов, которой всегда объективировалась реальная жизнь человека. Хроматический анализ (хром-анализ) произведения искусства в арт-терапии приводит к восприятию (но не к осознанию) чувственных отношений, расширяет границы познания окружающей действительности, а, следовательно, и своего интеллекта. Иными словами, чем разнообразнее цветовое проявление в отдельной работе, тем богаче восприятие действительности, ибо цветовой аспект, сконцентрированный в индивидуальном творчестве, раскрывает глубинный процесс эстетического восприятия в историческом развитии человека.

Поэтому хром-анализ произведений искусства в арт-терапии позволяет проследить логику цветового построения, т. е. перевести язык изобразительных средств на язык эстетических, аксиологических и/или психологических закономерностей. Ключевыми вопросами хром-анализа остаются *фон, колорит, контраст, пространственно-временные характеристики, цветовая локальность* произведения в целом и др. [8; 9] В итоге цветовая структура картины определяет эмоционально-чувственное восприятие, в хроматическую интерпретацию включаются и отношения цветовых сочетаний со смыслообразующим пространством (в интеллектуальной сопричастности с композицией).

В произведениях искусства, где отсутствует конкретный *образ* или художественно-литературная фабула, основным фактором воздействия становятся исключительно цветовые соотношения композиций. В этом случае цвет (как и звук в музыке) не имитирует материальный предмет, а создает некие — далеко не всегда осознаваемые — чувства/эмоции, передающие глубинные аспекты определенной цветовой информации. Изобразительные средства *красок* воспринимаются зрителем на тонком уровне цветовых отношений, которые — вне зависимости от жанра или вида искусства — были подчинены замыслу художника и, следовательно, отражают не только его эмоционально-чувственное восприятие, но и всю полноту *цветовой гармонии.*

Сказания, древние тексты, традиции, каноны сохраняют богатый мир, заставляющий художников акцентировать внимание на конкретных, «символических» цветах. Поэтому и цвет может трактоваться как некий «символ», намекающий на то, что порой не может быть показано, будь то образ богов, высших космических сил или потустороннего бытия. Так, после белого и черного раньше других, по Берлину — Кею, выделился красный цвет: еще у кроманьонцев кости умерших посыпались красной охрой.

Вместе с тем здесь возникает весьма актуальный вопрос: одинаково ли будет восприниматься и/или реализовываться тот или иной цвет рисунка в зависимости от гендера (психологического пола)? Если учесть определенные разночтения в эмпирических данных арт-терапевт [1; 3] и психоаналитиков [2; 10], то решение этого вопроса могло бы содействовать и достижению поставленной нами цели. Для начала же рассмотрим предысторию.

В свое время Рунге представил цветовую концепцию Гете в картинах, на одной из которых (*«Утро»,* 1808) изображение Авроры передавалось розовым цветом. По мнению Джона Гейджа, «под влиянием существовавшей тогда концепции о красном как женской характеристике Рунге изобразил Аврору в красных тонах» [9, p. 180–181], что, однако, не соответствует ни Гомеру *(И встала младая с перстами пурпурными Эос…),* ни собственно репродукции, приведенной Гейджем, где можно видеть лишь розовое тело Авроры под прозрачно-желтой накидкой.

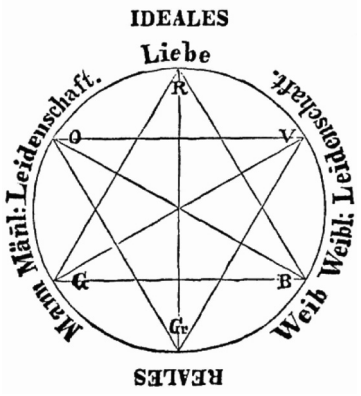


Рис. 1. Филипп Отто Рунге круг цветов (1809)

Да и сам Гейдж на страницах цитируемого издания весьма обоснованно доказывает [9, с. 71–73], что строгое разделение красного и пурпурного (насыщенного розового) проводилось и проводится далеко не всегда. Как отмечает Гейдж, «женская кожа (более светлая по сравнению с мужской) была канонизирована уже египетскими и греко-римскими

традициями живописи». Гендерная поляризация в символике XVIII–XIX столетий сказалась и на том, что Филипп Отто Рунге представил контраст женственно-идеальных и мужественно-реальных тонов в цветовом круге, где теплыми тонами представлял «мужественную страсть и холодными — женственность».

Однако приблизительно спустя столетие мюнхенские экспрессионисты полностью изменили эту схему, и, например, для Франца Марка синий стал мужским, а желтый как «мягкий, веселый и чувственный — женским» [8, p. 155]. Каким же образом можно (и можно ли) найти гендерные значения определенных цветов для их релевантного использования в арт-терапии?

В соответствии с поставленными выше вопросами вновь обратимся к интерпретациям теста Роршаха. Наблюдения Б. И. Белого и его обзоры опубликованных данных [2] показали, что у самых маленьких много С и *CF*, мало или нет *FC*. В дальнейшем первичные ответы по цвету исчезают, постепенно *FC* начинают преобладать над *CF*. В дошкольном возрасте по мере взросления ребенка увеличивается удельный вес ответов с четкой формой и формоцветовых. Этот процесс идет параллельно с эмоциональным созреванием ребенка.

У ребенка 3 лет преобладают целостные ответы с плохой формой, ответы детей близки к таковым, возникающим при очагах поражения правого полушария. В возрасте 4–5 лет заметно растет число ответов с четкой формой. По сравнению с результатами 3-летних детей удельный вес целостных ответов уменьшился до 40%, появились два формоцветовых ответа. Количество целостных ответов у детей 4–5 лет снижается до 40–45%; соответственно увеличивается количество ответов с более детальной интерпретацией рисунков Роршаха. Увеличивается число цветоформовых и формоцветовых ответов.

По наблюдениям Б. И. Белого, у детей 7 лет удельный вес целостных ответов уменьшался в среднем до 30%. Ответов с четкой формой 60–70%. У дошкольников процент F+ быстро увеличивается по мере взросления ребенка: от 20% в 3-летнем возрасте до 60–70% у 7-летних детей.

Показатель «сумма цвета» (LC) до 10 лет нарастает, потом уменьшается; в большинстве групп он выше у девочек. Первичные ответы по цвету (С) и цветоформовыс ответы (*CF*) изменяются параллельно этому показателю. Количество формоцветовых ответов (*FC*) до 10 лет увеличивается, потом колеблется. Во всех школьных группах формоцветовых ответов было больше, чем цветоформовых. К 10–12 годам значительно увеличивается общее количество ответов, улучшается восприятие формы пятен (увеличивается F+% и количество *FC*). В 11–12-летнем возрасте уменьшается процент ответов с четкой формой; у девочек увеличивается число ответов с плохой формой. К 12 годам количество ответов с четкой формой достигает 50–80%. При этом девочки дают больше цветовых ответов, чем мальчики, а в возрасте 10–16 лет у девочек преобладают ответы с четкой формой и указанием на оттенки, а у мальчиков чаще встречаются целостные ответы; все эти результаты говорят о более быстром интеллектуальном развитии девочек.

Поскольку мальчиков с младенчества заставляют «быть мужчинами», элиминируя женственную чувственность, то именно эти данные позволяют объяснить периодическую констатацию арт-терапевтами того факта, что *цвет являлся для женщин средством самоисцеления и саморегуляции. Все они отмечали, что их образ слабого «я» был бесцветным* (А. И. Копытин, 2001). В самом деле, если игровые действия детей пронизаны самовыражением, то в процессе арт-терапии оно является потенциальным источником изменений личности. Терапевтически значимым может быть и предпочтение того или иного материала для самовыражения — разнообразных линий (рисунков, фигур, форм) и/или локальных цветовых пятен.

Если же использовать известную корреляцию Берлина — Кея между фило- и онтогенетическим цветовыбором, то приведенные данные Б. И. Белого могут быть согласованы и с тем, как цветовые предпочтения меняются на протяжении жизни. Уже к трем месяцам дитя реагирует на красный цвет. К полугоду — на желтый, затем на зеленый и позже всех на синий. У младенца голубые стены ухудшают настроение, а желтые или салатные улучшают. К 3–5 годам малышу больше нравится красный, к 7–8 годам — снова желтый, позже — зеленый, синий и т. д. Любимые цвета у прекрасной и сильной половины человечества также разнятся: женщины чаще выбирают желтый, голубой и пурпурный, а мужчины — красный, зеленый и фиолетовый. Заметим к тому же, что из ахромных (нецветных) цветов женщинам более по вкусу белый и черный, а мужчинам — серый.

Цветовые предпочтения отражают и фазы психосексуального развития ребенка. Так, например, до подросткового возраста у детей доминирует эйдетическое (правополушарное, невербализующее) восприятие, которое, по данным Вительсон, с раннего детства наблюдается у мальчиков и практически отсутствует у девочек вплоть до менархе. И это важно знать арт-терапевтам, желающим устранить какие-либо психические отклонения у пациента, ибо восприятие цвета взаимосвязано с мировосприятием.

Это подтверждается и недавними исследованиями [7], согласно которым подросткам оказалось гораздо труднее определиться с любимым цветом, нежели с нелюбимым. Кроме того, проявились значительные межполовые различия в отношении ряда хроматических (желтого, голубого, фиолетового) и ахроматических (черный) цветов. Результаты тестирования цветовых предпочтений и их систематизация по принципу гармоничных сочетаний позволили говорить о том, что у девочек достоверно ($P<0,01$) в выборе превалируют гармоничные цветовые сочетания, но при этом девочки набирают больше баллов и по «отвергаемым» цветам

Считается, что в Древнем Китае желтый был цветом императора, хотя в разные эпохи императоры носили одежды разных цветов: во времена *династии Инь* (1766–1122 гг. до н. э.) — белый; *Чжоу (*1122–221 гг. до н. э.) — красный; *Сун*

(960–1280) — коричневый*; Мин* (1368–1644) — зеленый; *Цин* (1644–1911) — желтый. Поэтому нельзя абсолютизировать символику цвета, в отличие от цветовых канонов. Ибо в той же китайской традиции желтый всегда соотносился с женственной категорией Инь (стихия «Земля»), а красный — с мужественной Ян («Огонь»).

Нередко разница в цвете характеризовала пол в древних культурах: в Древнем Египте, например, фигуры богов канонически красили в красно-коричневый и красный, а богинь — в желтый. Так, цвет тела изображался в «теплых тонах» с дифференциацией на «активный» красный и относительно «пассивный» желтый. И этот канон не только отвечал природе межполового взаимодействия, но и оптимальному выбору брачных пар. В то же время практически все мифопоэтемы представляли в «холодных тонах» уже не телесность, а божественную одухотворенность — непознаваемость запредельного мира. И если зеленый и пурпурный канонически соотносились с душой богов и богинь соответственно, то и эти соотнесения никогда не следует абсолютизировать, что нами было достаточно аргументированно доказано еще в «Светоцветовой терапии».

Таким образом, цветовые каноны передавали — да и в сущностных своих проявлениях до сих пор передают — важную часть представлений о человеке. И художники традиционных культур, с одной стороны, должны были следовать этим канонам, а с другой — в меру таланта субъективно опредмечивать «свои» архетипические образ-концепты в красках, благодаря чему и сегодня мы можем обращаться к памятникам культуры как документам, в которых современники объективировали субъективность, положим, целей человеческого существования.

Вместе с тем всегда следует помнить, что цветовые сублиматы и/или образ-концепты весьма опосредованно связаны с символикой цвета, ведь в истории культуры было множество попыток ввести субъективно заданные значения цвета по отношению к общеизвестному. Так, например, в Святой Троице Отец символизировался красным, Сын — синим, а Дух — зеленым, согласно Лоренцу Океину, тогда как его современник Генрих Стеффенс столь же уверенно полагал, что Отец должен изображаться в синем, Сын — в красном, а Дух — в желтом.

Цвет в картине выполняет связанные между собой задачи — семантическую и композиционно-синтаксическую. При этом архетипические функции включают в себя и сублимированные, и композиционные характеристики цвета, анализ которых нередко и приводит к тому, что в большинстве исследований первая задача решается психологами, а вторая — искусствоведами. Таким образом, можно хроматически объединить эти функции так же, как их объединяет в себе природа цвета, ибо в нашей многовековой культуре композиционно различно воспроизводились одни и те же цветовые каноны (вне каких-либо миграционных явлений, заимствований или подражаний).

Фридрих Шеллинг полагал, что изобразительное искусство «в целом подчинено реальному единству; таким образом, реальная форма есть первое требование, предъявляемое изобразительному искусству, наподобие того, как ритм — первое требование в отношении к музыке. Рисунок — это ритм живописи. Разногласия знатоков и критиков относительно того, что важнее — рисунок или колорит, основаны на таком же недоразумении, каким, скажем, в области музыки был бы вопрос о том, что имеет большее значение — ритм или мелодия» [6, с. 225].

На одной из стадий дебатов о ценностях *рисунка и цвета* (как атрибутов живописи*)* французский теоретик XIX века Шарль Блан категорически заявлял: «Рисунок — мужской род искусства, а цвет — женский». Однако Анри Матисс утверждал, что *рисунок — более трудная, чем цвет, женская задача.* В чем же дело? Сегодня большинство исследований по классификации признаков объектов показывает, что цвет и форма (рисунок) — независимые качества. *О сформированности этого вида независимости свидетельствуют, например, критерии сортировки объектов. Так, если испытуемый сортирует объекты по признаку «форма», то это говорит о зрелости механизма непроизвольного категориального контроля, если же по признаку «цвет» — о его незрелости. Этот вывод соответствует данным об относительной независимости нейронных механизмов в работе больших полушарий головного мозга.* Отсюда и когнитивистское суждение современной цивилизации как о доминантности и/или «зрелости» левого (формально-логического) полушария, так и о принципиальном пренебрежении образами «незрелого» правого (образно-логического). И мы никак это не осуждаем, мы лишь констатируем выводы современной науки, гносеотехницизм которой заставляет нас внимательнее присматриваться к ее сущности.

Между тем этот техницизм позволяет нам ответить и на вопрос, поставленный арт-терапевтами: для лиц с доминантой *непроизвольного категориального контроля* рисунок (форма) всегда будет важнее, чем цвет/колорит картины, тогда как для других — наоборот. Или, как полагал Шеллинг, «выражение абсолютного познания составляет в вещах форму; лишь через нее они восходят в царство света. Следовательно, форма есть в вещах первейшее, благодаря чему они могут принадлежать искусству. Цвет есть только то, посредством чего и материальная сторона вещей становится формой; он лишь высшая потенция формы. Но всякая форма находится в зависимости от рисунка. Таким образом, только через рисунок живопись вообще есть искусство, как только через краски она есть живопись» [6, с. 226]. Если принять это утверждение, то снова возникает пресловутый вопрос о *незрелости* правого полушария, моделирующего с помощью цвета неформализованную (неосознаваемую) сторону вещей и их отношений. Роршах полагал, что доминирование формовых ответов (*F) является одним из важнейших компонентов ин*теллекта. Оптимальную величину *F* Роршах определял в 80–95 %. Этот показатель снижается у больных с органическим поражением мозга, эпилепсией, шизофренией и у олигофренов. Самый высокий *F,*

доходящий до 100%, Роршах отмечал у педантов и депрессивных больных.

C-ответы редко наблюдаются у здоровых взрослых, а по данным Б. И. Белого, они чаще встречаются при эпилепсии, органической или шизофренической деменции. В маниакальном состоянии дается много цветовых ответов, при депрессии таковых меньше либо вовсе нет. Чем тяжелее невроз, тем больше дается *C*- и *CF*-ответов. Среди больных неврозами самая высокая «сумма цвета» отмечена у истериков, а самая низкая — у инертных, апатичных, эмоционально заторможенных больных. У людей с органическими поражениями мозга особенности интерпретации пятен Роршаха зависят от стороны поражения.

Наблюдения больных с односторонними доброкачественными опухолями полушарий мозга показали, что способность воспринимать пятна Роршаха как образы с четкой формой обеспечивается в первую очередь правополушарными структурами. Эксперименты, как правило, указывают на ведущую роль правого полушария в переработке эмоциональной информации, на большую «эмоциональность» этого полушария, что подтверждается и большей восприимчивостью правого полушария к эмоционально насыщенным зрительным стимулам, и уменьшением числа ответов с четкой формой, и увеличением цветовых ответов *CF* и *C*, в которых цвет сочетается с плохим восприятием формы либо воспринимается вне связи с формой. При левосторонних же очагах чаще отмечали большую зависимость интерпретаций больных от формы пятен, больше ответов с четкой формой *(F)*.

Рост количества целостных ответов с плохой формой при опухолях правого полушария свидетельствует о распределенном характере зрительной памяти в этом полушарии. По мнению Б. И. Белого, *именно распределенный характер записи зрительной информации в правом полушарии обеспечивает тот целостный способ восприятия внешнего мира, который свойствен правополушарным структурам.* Именно в этом полушарии локализуются энграммы долговременной зрительной памяти, использующиеся для целостного и инвариантного опознавания объектов и их изображений. Какие бы фрагментарные и искаженные сведения об объекте или его изображении ни давало нам наше восприятие, они всегда сравниваются с его целостным образ-концептом.

Роль образ-концептов и/или энграмм в арт-терапии раскрывают результаты экспериментов, в которых исследовалась связь между реальными цветовыми оттенками и словесными цветообозначениями. Оказалось, что хотя и можно представить ситуацию, когда, например, словом «зеленый» будет называться любой оттенок зеленого цвета, тем не менее само цветообозначение «зеленый» имеет вполне отчетливое значение для носителей языка — гораздо более узкое, чем все множество оттенков зеленого.

Разумеется, это положение остается справедливым по отношению к любым другим цветам и их оттенкам. В психолингвистике давно уже отмечается структурированное множество цветовых оттенков, в котором чисто условно выделяются области близких цветов. Оттенкам в языке соответствуют слова; при этом непрерывность, присущая цветовому пространству, уступает место дискретности, свойственной языку. Если же признать, что вербальный язык коннотативен, а не денотативен и что функция его состоит в том, чтобы ориентировать интеллект в его собственной (информационной) области, а не в том, чтобы указывать ему на независимые от него сущности, то очевидно, что усвоенные в процессе фило- и онтогенеза ориентирующие взаимодействия воплощают в себе прежде всего иконическую функцию неязыкового происхождения, неизбежно включающую семантику цвета и рисунка (формы).

В условиях же естественного отбора (в филогенезе — при повторяющихся взаимодействиях с иконическим представлением окружающей среды, а, следовательно, и с возникновением доминаты, по Ухтомскому) эта функция, по-видимому, порождала систему кооперативных консенсуальных взаимодействий между людьми. Если же предположить, что семантика этих взаимодействий в силу ее коннотативного характера близка к смыслам архетипов, на существование которых постоянно указывал К. Г. Юнг, то возникает необходимость введения понятия для такого рода психологических образований, объективированных филогенезом. Ибо, как вопрошал Юнг, «разве могли бы вы достойно наслаждаться вином и хлебом (причастия. — *Н. С.*), если не касались черного основания человеческой природы? Мы, таким образом, боимся нашего низа, знанием которого не владеем, что навсегда объединяет нас с хаосом» [10, p. 291, 300].

В арт-терапии же это противоречивое единство «верха» и «низа» (осознаваемых и неосознаваемых функций интеллекта) связано с неразрывностью знака и смысла в апертурных цветах, что и позволило выделить в последних функции образ-концептов. Иначе не понятно, почему какие-либо рисунки, линии, цветовые пятна несут не только *познавательную, но и эмоциональную нагрузку.* По данным А. И. Копытина, многочисленные исследования эмоциональной значимости линий позволили сделать следующие выводы: *линии обладают свойством экспрессивности благодаря таким характеристикам, как направление, тип движения, тон. Можно говорить о том, что посредством линий, формы и цвета пациент визуализирует и выражает свои эмоции и представления. Если материал и форма изображения меняются, то пациент может испытать новые эмоции. Примерно то же самое можно сказать об экспрессивности цвета, который тесно связан с выражением переживаний.*

Понятие образно-концептуальной модели проблемной ситуации возникло в контексте инженерно-психологических исследований деятельности операторов в режиме информационной подготовки и принятия решений. В содержание образно-концептуальной модели входит как некоторая априорная информация, хранящаяся в долговременной памяти оператора, так и информация, извлекаемая им из информационной модели реальной обстановки. Образно-концептуальная

модель представляет собой внутреннее средство деятельности оператора, тогда как информационная модель является внешним средством деятельности и реализуется при помощи различных устройств отображения информации. В настоящее время понятие образно-концептуальных моделей начинает распространяться и на другие ситуации мыслительной деятельности, не обязательно связанные с деятельностью оператора.

В *Оптике* Исаак Ньютон по модной тогда аналогии с музыкальной гаммой выбрал семь цветов с их расположением в цветовом круге по часовой стрелке буквально так, как это сделал Рене Декарт для мажорных и минорных тонов (рис. 2). Согласно корпускулярной теории наибольший сегмент круга выбран для красного и наименьший для фиолетового, что привело к путанице в распределении середины спектра. И хотя к физике цветовой круг не имеет никакого отношения (ни с корпускулярной, ни с волновой точки зрения невозможно соединить края спектра, т. е. красный и фиолетовый цвета), однако это соединение легко достигается в человеческом восприятии. Таким образом, главное в истории цветовых построений было достигнуто — появилось логичное двумерное представление спектральных цветов.

Гете в черновых заметках 1808 года подразделил цвета на активные, теплые, стремящиеся к свету, позитивные (слева) и холодные, негативные, затемняющие (справа). Вопреки ньютонианской схеме уже здесь Гете расставил оппозиционные цвета друг против друга, хотя и сохранил еще их направление по часовой стрелке. Судя по всему, после знакомства с Рунге в 1810 году и его цветовыми построениями Гете поменял направление в цветовом круге на противоположное (рис. 3), и основные цвета в его построениях стали располагаться против часовой стрелки.

Именно благодаря установленным Гете законам гармонии цветов западная психология приобрела совершенно новые подходы к экспериментальным методикам в согласии с внутренними концептуальными функциями цветового восприятия. Как писал Гете: «…по характеру цвета одежды судят о характере человека. Так, можно наблюдать отношение отдельных цветов и их сочетаний к цвету лица, возрасту и положению. Женская молодежь держится розового и голубого; старость — лилового и темно-зеленого. У блондинки склонность к фиолетовому и светло-желтому, у брюнетки — к синему и желто-красному, и все правы».

Обратим внимание, что Рунге, Гете, Шопенгауэр и другие располагали цвета против часовой стрелки, налево от пурпура, Ньютон и его последователи — направо. Что это может означать? Как правило, большинство языков считают правую сторону заслуживающей положительной оценки, а левую — незаслуживающей, т. е. концепт правый — «хороший», а концепт левый — «плохой». Возможно, поэтому до сих пор теория цвета Гете считается чем-то «ненаучным», метафизическим, не стоящим рассмотрения.

Показательно, что, несмотря на это, все модели цветовых систем «креативного» XX века *(CIE, HSB, RGB, DIN, CIELab, CMYK, etc)* располагают цвета против часовой стрелки. С чем же связаны различия этих направлений? Почему вслед за Ньютоном такие мыслители, как Геринг, Ламберт, Максвелл, Юнг, Гельмгольц, располагали цвета по часовой стрелке, а последователи Гете (Гегель, Шеллинг, Шопенгауэр, Кандинский, Оствальд, Иттен и др.) — против? Или почему через полвека после Гете и Максвелл, и Гельмгольц без какого-либо объяснения причин меняют направление цветов в треугольнике Юнга? Или, к примеру, почему направление цветов в построениях пионеров хроматизма некоторые наши современники даже не задумываясь меняют на противоположное?

Теория Ньютона основана на научно-материалистическом измерении длин волн световых потоков. Учение Гете базировалось на метафизической феноменологии впечатлений от действия цвета на глаз и мозг. Людвиг Витгенштейн обращает большее внимание на психолингвистические закономерности операций с цветовыми концептами и цветообозначениями, что, по его же словам, «находится где-то между наукой и логикой».

Если наука оперирует понятиями, а формальная логика — формализацией истинности в использовании этих понятий, то какой же третий

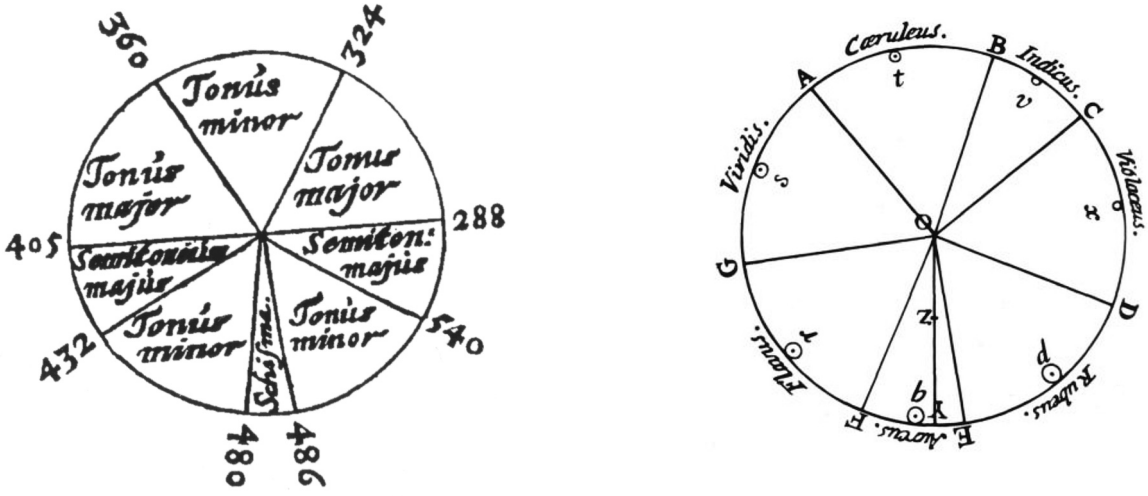


Рис. 2. Круг музыкальных тонов Декарта (1650) и цветовой круг Ньютона (1704)

Рис. 3. Круг цветов Гёте (1810)

путь может быть между ними? К чему (с позиций хроматизма) можно отнести понятия и цветообозначения Витгенштейна, названия цветов, которыми оперирует психолингвистика? Относительно красок внешней среды они проявляют свойства идеального. Однако относительно невербализованных, распредмеченных перцептов (образов) цвета они оказываются онтологически материальными из-за своей опредмеченности в конкретном понятии. Вероятно, это имеет в виду Витгенштейн, когда отказывается *создать теорию цвета (ни физиологическую, ни психологическую), а хочет показать логику цветовых концептов.* Какова же, собственно, эта логика?

Нагляднейшим образом эту логику для образ-концептов демонстрирует диск Бенхема (рис. 4). Диск разделен на две половины — черную и белую. На белой расходятся от центра 4 черные парные дуги по 45о каждая. Показательно, что при вращении диска Бенхема эти дуги, по-видимому, из-за «инертности зрения» воспринимаются цветными кольцами, абстрагируясь от которых, можно заметить интересную закономерность воспроизводимо-субъективной «окраски» этих дуг: если диск вращается *по часовой стрелке* (***II***), то возникает гетеанское расположение цветов с синей окраской внешнего (доминирующего) кольца, а *против* (***I***) — ньютонианское с красной окраской.

Образно говоря, билатеральность творческого мышления и здесь находит свое экспериментальное подтверждение: «объективно левое» направление движения ***(I)***, из-за хиазмы коррелирующее с доминантой правого полушария, приводит к «объективации возникающих цветов», по Гете, тогда как «правое» ***(II)*** — к левому полушарию и «объективированному» расположению цветов (по Ньютону). Если же в истории мировой культуры красные тона означали материальную сторону действительности, а синие — идеальную (духовную), то становится вполне объяснимым и методологическое отнесение ньютонианцев к материалистам, а гетеанцев — к идеалистам. Ибо каждый исследователь воспринимает и «перерабатывает» информацию согласно определенной доминанте функций интеллекта (билатеральности мышления).

По теории хроматизма все люди на Земле (судя по репрезентативно воспроизводимым документам мировой культуры) неосознанно обладают тождественными архетипически идеальными образами. Это связано с тем, что архетип цвета прочно закрепился в культуре, а цветовые стереотипы — в общественном сознании, поскольку цвет представляет собой одну из важнейших характеристик окружающего мира. Материальное же их воплощение в красках или словах является индивидуальным, так как сводится, по мнению Людвига Витгенштейна, «к неопределенности требований вообразить это в уме».

Талант художника или философа раскрывается в опредмечивании архетипов, т. е. в онтологической материализации идеального. Показательно, что динамическая локализация этих функций с позиций модели личности К. К. Платонова и/или П. В. Симонова, вообще говоря, сводится к трем физиологическим факторам: бессознание связывают со стволовыми и спинными отделами мозга, подсознание — с подкорковыми и/или правым полушарием и сознание — с корой и/или левым полушарием головного мозга.

Художник, доказывая свое индивидуальное цветовое видение в изобразительном искусстве, всегда стремится к непосредственному диалогу со зрителем. И если он мыслил *цветовыми архетипами* и плодотворно связал их сущности с *красками,*

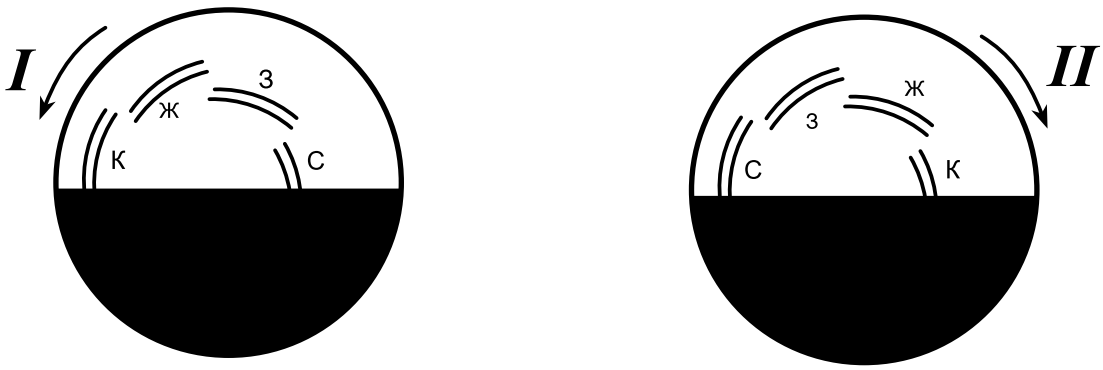


Рис. 4. Диск Бенхема

то и творчество его — акт сознательного переосмысления прошлого, подсознательного утверждения настоящего и бессознательного сотворения будущего [10, pp. 236, 297]. Именно это позволяет нам осуществить семантический переход от цветовых кругов Рунге — Гете к обобщенной схеме «атомарной» модели интеллекта с гендерной оппонентностью (АМИГО) (рис. 5).

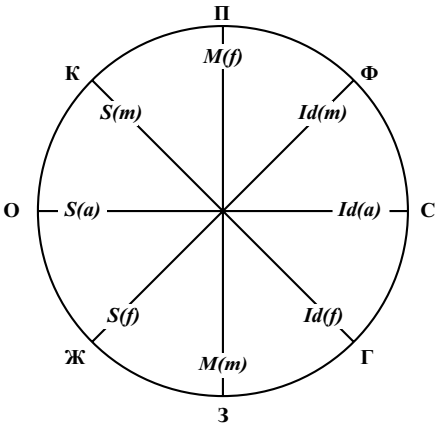


Рис. 5. АМИГО

Из вышеприведенных определений интеллекта и цвета следует, что эстетическое (чувство) можно представить в виде психологического (восприятие/ощущение) и/или онтологического (идеальное/материальное) отношения. Любопытно, что в соответствии с рассмотренными ранее положениями Э. Рош, смысл этого отношения предполагает уменьшение доли вербального (как относительно материального) для увеличения степени эстетического и наоборот (для идеального) в процессе коммуникации. Или, как заключает И. Кант, «прекрасно то, что познается без посредства понятия».

В качестве релевантных примеров рассмотрим эмпирические данные арт-терапии (А. И. Копытин, 2006): *Наталья (24 года, диагноз «шизофрения, параноидная форма»), например, отразила в рисунке свои различные амплуа и проявления. Наталья нарисовала затейливую линию голубого цвета с краткими символическими обозначениями. Характер линии передавал «пульс» и динамику ее жизни. Лист разделен на две части. Правая часть небольшая, в ней пациентка обозначила свои отрицательные проявления и переживания — импульсивность, склонность к вспышкам гнева, неумение строить отношения с людьми и самостоятельно справляться с трудностями. В левой части изображаются положительные стороны характера и увлечения Натальи — интерес к духовным знаниям, способность чувствовать природу, радоваться ее красоте, проявлять заботу о животных.*

Практически эти же данные подтверждаются в работе с другой группой, диагноз пациентов которой также характеризовался в основном шизофренией. *После объяснения основных правил и этапов выполнения техники «драматическая арена» участники разделились по половому признаку на две подгруппы. Образы, нарисованные мужской подгруппой, оказались расположенными на правой половине листа и включали в себя, в частности, красные и черные мужские фигуры, тогда как на левой половине, которую выбрала женская подгруппа, доминировал голубой цвет.* Как заключает А. И. Копытин, *эта работа приобрела большую выразительность благодаря активно использованному цвету. За счет цвета мужская половина производила впечатление агрессивно-напряженной и «мятущейся», а женская — идиллически-нежной и «невозмутимой».*

Сопоставление этих данных с глубинной семантикой цветовых канонов демонстрирует тот факт, что архетип цвета прочно закрепился в культуре и представляет собой одну из важнейших характеристик и окружающего, и внутреннего мира человека. При допущении, что шизофрения является крайним проявлением таланта (возможно, из-за снятия рационального контроля с подсознательных устремлений личности к самовыражению, что неоднократно подтверждалось в истории живописи), можно предположить именно архетипический характер и цвета, и направлений в рисунках, которые были представлены и на примере диска Бенхема, и здесь в оппозициях красного и голубого и/или правого.

Именно эта оппозиционность женственно-голубого и мужественно-красного еще и еще раз подтверждает сугубо оппонентный характер цветовой модальности, которая именно этим принципиально отличается от всех остальных. Так, пары красок, перцептивно обладающие дополнительными цветами, при аддитивном смешении вызывают ощущение серого цвета, т. е., по В. Вундту, нейтрализацию чувственной составляющей каждой пары цветов. Данный факт позволяет утверждать, что живопись является единственно адекватным средством красочной материализации цвета — и как идеального предиката человеческого существования, и как адекватного инструментария изо-арт-терапии.

Если же никакой рисунок не может «уничтожить» другой рисунок, то цвет, очевидно, является принципиально обобщенным кодом интеллекта, благодаря которому человек способен неосознанно «судить» не только о реальных свойствах внешней среды, но и о достаточно умозрительных и/или абстрактных вербальных образованиях и/или рисунках. И сам собой напрашивается арт-терапевтический вывод о необходимости релевантного использования рисунка и/или цвета в зависимости от доминанты интеллекта (рациональной, формально-логической, левополушарной и/или эмоциональной, образно-логической, правополушарной) у каждого клиента и с учетом гендера (психологического пола) и граничных условий существования в данный момент времени. Именно потребность в такого рода инструментарии заставляет нас представить *экспресс*-хром-тест, предназначенный для выявления принципов творческого мышления.

Методика сводится к предъявлению пациенту двух пар цветовых кругов, по периметру которых расположены аббревиатуры цветообозначений:

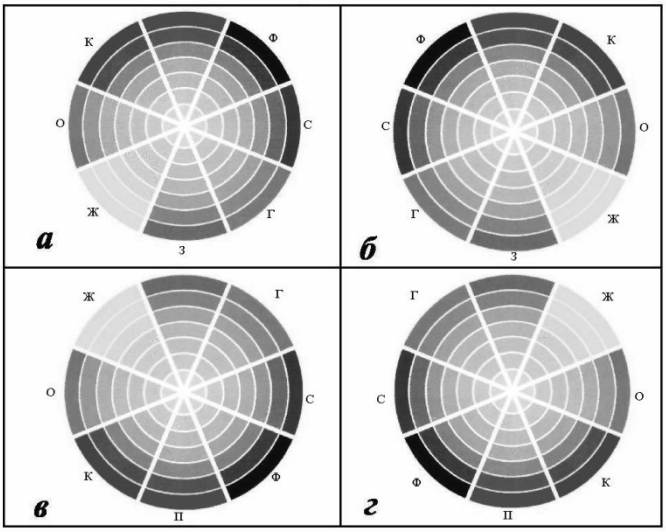


Рис. 6. Цветовые круги экспресс хром-теста

п — пурпур, к — красный, о — оранж, ж — желтый, з — зеленый, г — голубой, с — синий, ф — фиолетовый). Задание заключается в том, чтобы пациент быстро указал на те круги, которые считает «правильными».

Результаты таковы: ***а*** и ***в*** — креативность (доминанта левого полушария) и волевая направленность (правое полушарие) интеллекта на инновационные решения задач; ***а*** и ***г*** — креативность и непроизвольный интерес к решению задач; ***б*** и ***в*** — традиционность и консервативность мышления; ***б*** и ***г*** — традиционность в творческом подходе к проблеме.

Итак, хроматическая интерпретация эмпирических примеров арт-терапии показала возможность использования аналитического подхода. Предпочтение и/или отвержение определенных рисунков (форм и/или направлений в пространстве) и цветов оказалось зависимым от билатеральной специфики мышления. В арт-терапии эта специфика связана и с половозрастной (гендерной) сменой доминант интеллекта, и с характером заболевания, что, с одной стороны, не позволяет говорить о какой-либо универсализации цветовой семантики, а с другой — дает новые основания для таких поисков при релевантном учете относительно экстремальных условий существования интеллекта.

Все это позволяет нам достаточно обоснованно полагать, что образный стиль передачи некоей информации, отраженный в результатах изотворчества пациента, является иконическим языком, связанным с функциями правого полушария головного мозга, что категорически не позволяет свести его информацию к обычному вербальному языку современной науки. По-видимому, этот язык может и представлять некие универсалии человечества, и выражать индивидуальность каждого пациента, в зависимости от доминант его интеллекта, о которых можно судить по выбору предпочтительных цветов и/или рисунков (форм, фигур, направлений и т. п.).

С этих позиций представленный выше хромтест по экспресс-методике определения доминант интеллекта может оказаться незаменимым инструментом проективных методик арт-терапии. Таким образом, наши исследования позволяют сделать еще один шаг в построении теории для ее внедрения в практику работы арт-терапевта.

1. Арт-терапия — новые горизонты / под ред. А. И. Копытина. М.: Когито-Центр, 2006. 336 с.
2. *Белый Б. И.* Тест Роршаха. Практика и теория. СПб.: Каскад, 2005. 240 с.
3. *Копытин А. И.* Арт-терапия психических расстройств. СПб.: Речь, 2011. 368 с.
4. *Копытин А. И.* Системная арт-терапия: теоретическое обоснование, методология применения, лечебно-реабилитационные и дестигматизирующие эффекты: дис.… д. мед. наук. СПб., 2010. 312 с.
5. *Копытин А. И.* Применение арт-терапии в лечении и реабилитации больных с психическими расстройствами [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2012. N 2. Режим доступа: http:// medpsy.ru. Дата обращения: 04.05.2014.
6. *Шеллинг Ф.* Философия искусства. М.: Мысль, 1966. 496 с.
7. *Шпак Л. Ю., Лоскутова Ю. В.* Цветовые предпочтения подростков в связи с особенностями морфофункционального и психоэмоционального статуса // Вестник МГУ. Сер. 23, Антропология. 2011. № 4. С. 81–92.
8. *Elie M.* Couleurs & théories. Anthologie commentée. Nice: Ovadia Publ., 2010. 230 p.
9. *Gage J.* Color and culture. Practice and meaning from Antiquity to Abstraction. London: Thames & Hudson Publ., 2005. 338 p.
10. J*ung C. G.* The Red Book (Liber Novus). Shamdasani S. (ed.). New-York, London: W.W.Norton & Co. Publ., 2009. 404 p.

References

1. *Kopytin A. I.* (ed.). Art-terapiya — novye gorizonty [Art therapy — new horizons]. Moscow: Kogito-Tsentr Publ., 2006. 336 p. (In Russian).
2. *Belyy B. I.* Test Rorshakha. Praktika i teoriya [The Rorschach test. Practice and theory]. St. Petersburg: Kaskad Publ., 2005. 240 p. (In Russian).
3. *Kopytin A. I.* Art-terapiya psikhicheskikh rasstroystv [Art therapy for mental disorders]. St. Petersburg: Rech Publ., 2011. 368 p. (In Russian).
4. *Kopytin A. I.* Sistemnaya art-terapiya: teoreticheskoye obosnovaniye, metodologiya primeneniya, lechebno-reabilitatsionnye i destigmatiziruyushchiye effekty. Dis. doktora med. nauk. [Systemic art therapy: theoretical basis, methodology of applying, treatment, rehabilitation and effects of destigmatization. M.D. dissertation]. St. Petersburg, 2010. 312 p. (In Russian).
5. *Kopytin A. I.* Primeneniye art-terapii v lechenii i reabilitatsii bolnykh s psikhicheskimi rasstroystvami [Applying art therapy to treatment and rehabilitation of patients with mental disorders]. Meditsinskaya psikhologiya v Rossii — Medical Psychology in Russia, 2012, no. 2 (in Russian). Available at: http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2012_2_13/nomer/nomer04.php (accessed 04.05.2014).
6. *Schelling F.* Filosofiya iskusstva [The philosophy of art]. Moscow: Mysl Publ., 1966. 496 p. (In Russian).
7. *Shpak L. Yu., Loskutova Yu. V.* Tsvetovye predpochteniya podrostkov v svyazi s osobennostyami morfofunktsionalnogo i psikhoemotsionalnogo statusa [Color preferences among adolescents in relation to features of morfo-functional and psychoemotional status]. Vestnik Moskovskogo Gosudarstvenogo Universiteta: Antropologiya — The Moscow State University Herald: Antropology, 2011, no. 23 (4), pp. 81–92 (in Russian).
8. *Elie M.* Couleurs & théories. Anthologie commentée. Nice: Ovadia Publ., 2010. 230 p.
9. *Gage J.* Color and culture. Practice and meaning from Antiquity to Abstraction. London: Thames & Hudson Publ., 2005. 338 p.
10. *Jung C. G.* The Red Book (Liber Novus). Shamdasani S. (ed.). New-York, London: W.W.Norton & Co. Publ., 2009. 404 p.

ДИСКУССИОННЫЙ КЛУБ

ПОГОРЕЛОВ ГАВРИИЛ АЛЕКСЕЕВИЧ
старший преподаватель кафедры философии, культурологии и иностранных языков Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы, nic@gipsr.ru

GAVRIIL POGERELOV
Senior Lecturer, Department of Philosophy, Cultural Studies and Foreign Languages, St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work

УДК 128

К ВОПРОСУ О СМЫСЛЕ ЖИЗНИ

ON THE QUESTION OF THE MEANING OF LIFE

Аннотация. Существуют охватываемые и не охватываемые разумом слои смысла жизни. В статье речь пойдет о первых. Стихия смысла жизни — это эмоционально окрашенная информация. Представления о смысле жизни у людей изменяются во времени и пространстве, а также вследствие неоднородности человеческого общества. Автором рассмотрены четыре возможных направления научного поиска содержания понятия «смысл жизни».

Abstract. There are layers of the meaning of life that could be perceived and not perceived by the mind. The subject of the article covers only those layers, which could be perceived. Emotive information is the environment of the meaning of life. Human concepts of the meaning of life change across time and space as a result of heterogeneity of human society. The article examines four possible directions of scientific search for the concept of «meaning of life».

Ключевые слова: орган смысла, цель жизни, предназначение человека, идея индивида, игра, удел человека, «тайна бытия» человека, мировоззрение.

Key words: organ of meaning, purpose of life, human destiny, idea of a person, game, inheritance of a human, «mystery of being», world outlook.

Незримо смысл жизни пребывает в каждом поступке, но не воплощен целиком ни в одном из них и поэтому находится по ту сторону от метрического мира фактов, чувственных данных; он ускользает от внешней знаковой фиксации, категоризации. Смысл жизни не воспринимается непосредственно, а понимается либо интуитивно через совесть как орган смысла, либо в результате размышлений над серией поступков, вычитывается из событийного текста [12, с. 809].

То, что мы называем «смыслом жизни», может означать и невербализуемую индивидуально переживаемую, интуитивно воспринимаемую реальность нашей сокровенной внутренней жизни, и охватываемые понятиями наши представления о ней. Не существует отчетливой границы между чувством, чувством-образом, образом-мыслью, абстрактными понятийными конструкциями. Индивидуальные переживания плавно перетекают в абстрактные представления, концепции, и наоборот. Предметом нашего рассмотрения будут представления о смысле жизни.

То, что именуется «смыслом жизни», в разное время, у разных народов и у разных авторов выражалось по-разному: «цель жизни», «предназначение человека», «задачи человеческого бытия», «идея индивида», «главные и постоянные идеалы человека», «тайна бытия человека», «удел человека» т. д. В настоящей работе ко всем этим понятиям мы будем относиться как к синонимам.

Вначале мы приведем несколько определений смысла жизни, чтобы потом более подробно рассмотреть то общее и фундаментальное, что присуще этому понятию.

Определения понятия «смысл жизни»:

• «регулятивное понятие, присущее любой развитой мировоззренческой системе, которое оправдывает и истолковывает свойственные этой системе моральные нормы, показывает, во имя чего необходима предписываемая ими деятельность» [11, с. 311];

• умопостигаемая целостность всех проявлений человеческой души;

• внутреннее целое всех значений, составляющих «драму» жизни индивида (интеграл всех значений жизни индивида);

• заложенный в душе каждого человека генотип, который предопределен свыше, и превращение этого генотипа в фенотип [12, с. 809];

• «…высшим назначением человека является согласованное развитие различных сторон его природы — тела, ума и духа» [8, с. 3];

• мужественно вести себя по жизни;

• уподобиться Иисусу Христу, чтобы попасть в Царствие Небесное и обрести жизнь вечную;

• смысл жизни в самом человеческом существовании;

• сохранить свою внутреннюю свободу и независимость от внешнего мира;

• прожить счастливо;

• соблюсти нравственный закон;

• осознать, что каждый из нас является проявлением и орудием саморазвития и самопознания Абсолютного Духа;

• служение высшему и абсолютному благу;

• «…подлинный смысл жизни — «тайна бытия» человека — заключен в содействии разрешению назревших задач общественного развития, в созидательном труде, в ходе которого формируются предпосылки для всестороннего развития личности. Лишь такая форма жизнедеятельности обладает объективной ценностью и смыслом» [13, с. 517–519].

Некоторые исследователи считают, что жизнь необходимо бессмысленна, поэтому сам вопрос о смысле жизни незаконен [13, с. 517–519].

Стихия смысла жизни не материя и не энергия, но и не информация в чистом виде, т. е. в ее техническом понимании. Это, скорее, эмоционально окрашенная информация о самом важном и сокровенном в человеческой жизни.

Бывает, что «идея индивида» в переломный момент его жизни, в пограничных ситуациях становится предельно ясной, отчетливо зримой. Жизнь иррациональна по своей сути, и наше сознание часто ошибается, когда мы пытаемся выразить невыразимую глубину человеческой души. Смысл жизни — это предмет веры, интуиции, инстинкта, но не предмет научного разбирательства. А. Камю полагал, что только через отношение к смерти можно пытаться определить смысл жизни [12, с. 809].

Наш разум, отчетливо осознавая свои ограниченные возможности в попытках понять, что есть жизнь, в чем ее смысл, все равно не смиряется перед этой неподъемной для него глыбой — такова его природа, таков человек. Согласно В. С. Соловьеву, предназначение человека в объяснении того, каким образом он, будучи существом относительным, может выйти из сферы своей данной действительности и трансцедентировать к абсолютному [13, с. 517–519], и поэтому, являясь людьми, будем хотя бы частично исполнять свое предназначение, как его понимал автор вышеизложенного взгляда.

Содержание понятия «смысл жизни» зависит от мировоззрения того, кто пишет или говорит о нем. Мировоззрение — это концептуально выраженная система взглядов человека на мир, на себя и на свое место в мире. Мировоззрение предполагает образ мира как целого. Это возможно при возвышении над обыденностью повседневного существования и выходе в сферу всеобщности. Мировоззрение по сути своей метафизично. Позиция «над миром и собой», собственно, и является человеческой духовной позицией. С одной стороны, мировоззрение всегда личностно — это высший уровень самосознания, с другой — оно сопрягается со взглядами, идеями, убеждениями, ценностями и идеалами других людей, со своей цивилизацией, эпохой [12, с. 393–394].

Внутри каждого мировоззрения свои представления о человеке и обществе, о человеке и Космосе, о земном и потустороннем, о достойном и недостойном и т. д. Как следствие, будут разными и представления о смысле жизни для поэта и химика-органика, атеиста и верующего, язычника и приверженца религии единобожия, жесткого детерминиста и вероятностника, для индуиста и конфуцианца.

У представителей одного и того же народа, но в разные периоды его исторического бытия отношение к жизни, суждения о ее смысле различаются. Многим сподвижникам Петра I смысл жизни виделся в служении Отечеству, усилении Государства Российского. Спустя столетие, когда появились «лишние люди» (Чацкие, Онегины, Печорины), поэт П. А. Вяземский уже писал: «Я не умел постигнуть жизни смысла». В его стихотворении «Мудрец, или лентяй…» уже нет определенности в представлении о смысле жизни, свойственной служивым русским людям начала XVIII века. «Жил, не заботившись проведать жизни цель, и умер, не узнав, зачем он умирает». «Как знать, зачем пришли мы? Зачем уходим мы? На всем лежит покров»[3, с. 8].

Духовно-мировоззренческий кризис значительной части творческой интеллигенции российского общества начала XX века отчетливо выразил К. Д. Бальмонт [3, с. 8]:

И так как жизнь не понял ни один,
И так как смысла я ее не знаю, —
Всю смену дней, всю красочность картин,
Всю роскошь солнц и лун — я проклинаю!

Перед нами уже не только потеря смысла жизни и неприятие природного бытия, но и проклятие красоте.

Любое общество неоднородно — по своему профессиональному, социально-экономическому, культурному составу, по своим телесным, психологическим и духовным параметрам. Например, среди афинян IV века до н. э. были те, кто учил, что смысл жизни в том, чтобы сберечь от осквернения свою бессмертную душу, другие утверждали, что он в познании, третьи — что он в удовольствии, четвертые считали в том, чтобы преодолеть в себе животную природу, пятые — чтобы после своей физической смерти больше никогда не воплотиться в новое тело и т. д. Смысл разный для ремесленника и полководца, купца и земледельца, грубого по натуре человека и утонченного, образованного.

Смысл жизни может быть разным для родных братьев, и это нашло отражение в сюжетах многих мифов, героических эпосов, сказок, литературных произведений. Представления о смысле жизни у каждого человека не являются константой — с возрастом они претерпевают изменения. В пограничных ситуациях, например на грани жизни и смерти, переосмысление ценностей происходит иногда почти мгновенно.

Представления о смысле жизни либо в явной, либо в неявной форме присутствуют как во внутреннем мире каждого из нас, так и в мире социальной действительности во всем ее богатстве. Если существуют разные представления о смысле жизни и если они изменчивы, как на личностном, так и на надындивидуальном уровнях, то встает вопрос о том, как исследовать эти представления. Рассмотрим в самом общем виде несколько возможных направлений поиска.

В изречениях великих мыслителей и в работах, посвященных проблематике смысла жизни, можно попытаться выявить то общее, фундаментальное, что относится к смыслу жизни.

Поскольку труды, посвященные «проблеме человека», поиску и определению его сущности, часто несут в себе и суждение о его предназначении, смысле жизни, то можно, разбирая содержание различных представлений о человеке, выявлять в них интересующее нас содержание. Кант, например, полагал, что ключевые вопросы гносеологии («Что я могу знать?»), этики («Что я должен делать?») и теологии («На что я могу надеяться?») могут быть сведены к одному основному вопросу — «Что такое человек?» [14, с. 356].

Понимая, что сумма частей, составляющих целое, качественно, по сути, всегда меньше исходного целого, все же можно, выявляя по отдельности сущность большого числа понятий «жизнь» и понятий «смысл», синтезировать их в единое целое и попытаться приблизиться к сердцевине искомого. Если понятия «жизнь» и «смысл» используют в предельных значениях — их содержание начинает приближаться к содержанию того, что мы называет «смыслом жизни». Жизнь не бессмысленна, ибо в самом феномене жизни есть смысл, когда сопоставляешь живое с неживым, а условием проявления смысла или смыслов только и может быть живое, наделенное разумом.

В явной или неявной форме проблема смысла жизни становится центральной во всех разработанных мифологиях и религиях мира, философских системах, художественной литературе, фольклоре, искусстве и т. д. В них аккумулирован основной массив представлений рода человеческого о смысле жизни.

К практическому воплощению исследований по содержанию представлений о смысле жизни можно относиться как к перспективе, уходящей в бесконечность. Поэтому мы в своей работе попытаемся затронуть на конкретном материале только некоторые аспекты проблемы и начнем с представлений о смысле жизни индейского мага и колдуна из племени яки — Хуана Матуса, более известного читателю как Дон Хуан. Этот маг, обучая своему искусству американского аспиранта Карлоса Кастанеду, не просто рассказывал ему о наркотических свойствах тех или иных растений, а прежде всего затрагивал мировоззренческие основы культуры ввода человека в измененное состояние сознания, пребывания в нем и плавного, без отрицательных последствий для него, возвращения в мир привычных нам ощущений, восприятий, представлений. Учитель теоретически и практически обучал Кастанеду «видеть» те слои реальности, которые не воспринимаются нашими органами чувств и сознанием в обычном состоянии. Человека, естественно совмещающего познание бытия в обыденном и измененном состоянии сознания, Дон Хуан называет «человеком знания». Согласно его учению, «брухо», т. е. «человек знания», живет действуя, а не думая о действии [6, с. 233].

Чтобы стать человеком знания, необходимо прилагать титанические усилия. Для чего? «Ты должен чувствовать все, — говорит он, — иначе мир потеряет смысл» [6, с. 154]. Казалось бы, цель сверхнапряжения всех сил ясна — чтобы мир не потерял свой смысл. Получается, что опора «брухо» вроде бы во внешнем мире. Но нет же! «Чтобы сделаться человеком знания, надо быть воином, а не хнычущим младенцем. Нужно стремиться к этому, подавляя желание бросить, идти без жалоб и отступлений, до тех пор, пока не сможешь видеть. А это нужно затем, чтобы понять — все одинаково безразлично»[6, с. 226].

Из этих слов индейского колдуна следует, что последняя и окончательная опора «человека знания» в нем самом и смысл его жизни состоит в таком преобразовании своей телесной, психологической организации, в таком преображении сознания, когда для него «то, что внутри, то и снаружи, а то, что снаружи, то и внутри». Как и для достигшего просветления буддиста, при таком состоянии сознания мага вещи, предметы, явления внешнего мира, собственные обычные и мистические возможности уже не имеют значения. Наступает высшее бесстрастие человеческого духа.

Согласно учению орфиков (от имени легендарного Орфея), наша душа является одной из частичек Божественного Первосвета. Из-за эгоизма и жажды самоутверждения эти частички от состояния единения и слитности с Первосветом перешли в обособленное существование и, как следствие, попали в плен мрака и материи. Тело для души та же тюрьма. Душа не только предшествует телу, но и не погибает вместе с ним. Душа осуждена через серию перевоплощений в новые тела страдать за свое предательство Божественного Первосвета. Страдания души очищают ее и приближают возможность возвращения на свою Небесную Родину. Но, помимо страдания, душу очищают и мистерии, религиозные практики, во время которых происходит отключение личностного, рассудочно-разумного начала в человеке и временное восстановление связи с Божественным. «»Орфическая жизнь» <…> есть жизнь уединенная и имеет целью положить конец циклу реинкарнаций и освободить душу от тела» [9, с. 9].

Для Пифагора и его последователей цель жизни та же, что и для орфиков: освободить душу от тела через очищение ее и вернуться к жизни среди богов [9, с. 32]. Будучи идейными наследниками орфиков, пифагорейцы, в отличие от своих предшественников, видели путь очищения преимущественно в познании, науке, телесно-психологическом и духовном резонансе с Космосом. И тело, и душа требуют постоянного музыкального воздействия, сосредоточивания в себе. По пифагорейской

классификации есть существа трех родов: боги, люди и человекобоги. Ученики и последователи Пифагора практиковали контролируемое и направляемое разумом установление связи с иерархически более высокими уровнями разумности, нежели человеческий уровень. Для них смыслом жизни было превращение в человекобога или бесконечное приближение к такому идеалу уже в этом телесном воплощении.

Совершенно необычное представление о предназначении человека, которое присутствует у Платона, воспринимается глубже, полнее и объемнее после хотя бы легкого ознакомления с природой игры, веселья, с философией даосов. Согласно Платону, «…человек же <…> это какая-то выдуманная игрушка бога, и, по существу, это стало наилучшим его назначением. Этому-то и надо следовать; каждый мужчина и каждая женщина пусть проводят свою жизнь, играя в прекраснейшие игры, хотя это и противоречит тому, что теперь принято <…> Надо жить играя. Что же это за игра? Жертвоприношения, песни, пляски, чтобы уметь снискать к себе милость богов, а врагов отразить и победить в битвах <…> чтобы играя снискать милость богов и прожить согласно свойствам своей природы; ведь люди в большей части своей куклы и лишь немного причастны истине»[7, с. 803c-804b].

Психологи к игре относятся как к виду непродуктивной деятельности, где мотив лежит не в результате ее, а в самом процессе [2, с. 31]. В этой же статье об игре говорится как о влечении к освобождению, слиянию с окружающим. И сейчас, и в XIX веке, и еще раньше игру определяли как «забаву, установленную по правилам» [4, с. 6], «развлечение с определенными правилами» [10, с. 443].

Является ли игра элементом культуры, или же культура — один из элементов игры Бытия, — мы до сих пор не можем уверенно утверждать. Во всяком случае, изречения Гераклита Эфесского дают основания считать, что он был сторонником второго взгляда: «Век — дитя играющее, кости бросающее, дитя на престоле!» [досл. «Эон — ребенок, играющих в песейю, ребенку принадлежит царская власть»] [15, с. 242–243]. Если учесть, что «песейя» — бросание костей, а «Эон» — век, вечность, персонификация времени, то великого эфесца можно понять двояко: что Бог вечно играет и что Время — вечно играющий Бог. Общим для двух трактовок этого фрагмента Гераклита будет следующее: вечная игра разумной управляющей силы в универсуме.

О космогонической роли игры и веселия другими словами говорит и персонифицированная мудрость. Когда Творец «…проводил круговую черту по лицу бездны, когда утверждал вверху облака, когда укреплял источники бездны <…> тогда я была при нем художницею, и была радостью всякий день, веселясь пред лицем Его во все время, веселясь на земном кругу Его, и радость моя была с сынами человеческими» [1, с. 22–31].

Один из блестящих знатоков природы игры Й. Хейзинга также считал, что она старше, первичнее, фундаментальнее культуры, ибо уже животные играют, и они вовсе не ждали появления человека, чтобы он научил их играть [17, с. 9]. Игра в животном мире представляет собой явление гораздо большее, чем физиологическая или биологическая целесообразность. В игре участвует Нечто такое, что превосходит непосредственное стремление к поддержанию жизни и вкладывает в это действие определенный смысл [17, с. 10–11]. Существует активный принцип, разумное начало, являющееся чем-то внешним по отношению к игре и сообщающее ей свою сущность.

Можно отрицать почти все абстрактные понятия: право, добро, дух, Бога. Игру — нельзя. Признавая игру, мы признаем, что она не есть нечто материальное. Бытие игры в самом высшем смысле подтверждает надлогический характер нашего положения во Вселенной. Если животное может играть, значит, оно уже нечто большее, чем просто механизм. Когда собака приглашает нас поиграть с ней, она как бы говорит: «Смотри, не я подчиняюсь алгоритмам, а они мне; алгоритмы только часть, фрагменты, а я знаю, что такое целое, оно выше логики, и я тоже над ней» [17, с. 13]. Когда мы, люди, играем, мы знаем, что мы играем, и мы знаем, что мы более чем разумные существа, ибо игра есть занятие внеразумное.

Сущность игры неподвластна всякому анализу, логической интерпретации. Мы должны попытаться понять и оценить игру только в ее целостности. Игра опирается на действия с определенными образами, на известное «пре-ображение» действительности. Пространство, на котором развертывается действие игры, уже особое: там действуют собственные правила, изменяется предназначение предметов. Это как бы временные миры внутри обычного, созданные для выполнения замкнутого в себе действия. Внутри игрового пространства царит собственный, безусловный порядок. Игра творит этот порядок. В несовершенном мире и сумбурной жизни она создает временное ограниченное совершенство. Игра — это практика творения иных миров, что приближает живые существа к Создателю, к Разумной Всеустрояющей Силе во Вселенной. Игра не есть «обыденная» жизнь и жизнь как таковая. Она, скорее, выход из рамок этой жизни во временную сферу деятельности, имеющей собственную направленность [17, с. 18].

Ф. Шиллер полагал, что «каждый отдельный человек по своим склонностям и призванию несет в себе сугубо идеального человека, согласование с неизменным единством которого — великая задача человеческого бытия во всех его превращениях» [16, с. 502]. Предел совершенства человека или, по Шиллеру, «идеальный человек» — это то, что по своему качеству, составу и устроению абсолютно неизменно и стремление к чему является «великой задачей человеческого бытия». В каждом из нас как незримая путеводная звезда присутствует этот «идеальный человек».

Согласно Е. Н. Трубецкому, вера в смысл жизни связана с верой в человека как носителя этого смысла. Человек обладает «смыслом истины», космическим сознанием, т. е. он несет в себе часто неосознаваемое знание об изначальной противоречивости бытия. Это присущее человеку «абсолютное

сознание» придает ему царственное достоинство. Существует противоречие между целями государства и достоинством человека. Государству зачастую нужны недостойные люди, что ведет к «утрате человека» и культуры. Спасение только в возрождении «абсолютного сознания», в подъеме к безусловному всеединому сознанию, о котором свидетельствует совесть.

В «Легенде о Великом инквизиторе Ф. М. Достоевского» В. В. Розанов утверждал, что «истина, добро и свобода суть главные и постоянные идеалы, к осуществлению которых направляется человеческая природа в главных элементах своих — разуме, чувстве и воле» [3, с. 11].

В отличие от религиозно-философских взглядов Трубецкого, Розанова и других представителей русской философии начала XX века натурфилософский подход видит «корень человеческого существа — в чувствах и естестве-характере» [18, с. 178]. Если корень человеческого существа, т. е. сущность человека, в чувствах и естестве-характере, то предназначение человека — прожить жизнь в соответствии со своим естеством-характером, если оно не идет в разрез с устоявшимися нормами общества. Здесь смысл жизни предстает как задача реализовать, воплотить все природой нам данные чувства и качества.

Онтологический подход к проблеме смысла жизни человека связан с платонической традицией рассматривать всю жизнь человека как развертывание, реализацию идеи индивида. В душе каждого человека «упакованы» в свитом виде возможности жизненного пути, и эти предначертания развертываются через телесные проявления души, оплотняясь в судьбу [12, с. 809].

Разбирая статьи русских философов конца XIX — начала XX века, посвященные теоретическому осмыслению жизни, Н. К. Гаврюшин придает большое значение выяснению содержания понятия «смысл». Для него смысл «есть порождение того целомудрия, которое не ведает распадения на чувственное и рациональное, которое Полноту Смысла соотносит с образом, иконой Полноты Жизни» [3, с. 9]. Смысл не только проявление полноты, целостности, добротности человека. Полнота Смысла не может быть порождена вне ее соотнесения с Полнотой Жизни. Другими словами, когда мы говорим о Смысле в подлинном значении этого слова, то мы говорим о Жизни, и, наоборот, когда мы говорим о Жизни в подлинном значении этого слова, то мы говорим о Смысле.

Каждой эпохе, когда Ум, Чувство, Воля и Вера еще расщеплены между собой, соответствует своя Полнота Смысла, своя полнота картины мира, его понимания, своя Полнота Жизни. По Дионисию Ареопагиту, добро — это полнота картины мира, полнота его понимания, а зло, наоборот, неполнота картины мира и его понимания [5, с. 379]. На уровне глубинного содержания понятия «добро», «жизнь», «полнота», «смысл», «умные энергии», «смысл жизни» предстают разными гранями единого. Гераклит Эфесский называл эту стержневую основу бытия Логосом, элеаты — Единым, Платон — Благом, китайцы — Дао.

1. Библия. М.: Российское Библейское общество, 2012. 1408 с.
2. Большая советская энциклопедия. 3-е изд. М., 1972. Т. 10. 590 с.
3. *Гаврушин Н. К.* Смысл жизни. Антология. М.: Прогресс-Культура, 1994. 591 с.
4. *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка. М.: Терра-Терра, 1994. Т. 2. 780 с.
5. *Дионисий Ареопагит.* Сочинения. СПб.: Алетейя, 2002. 862 с.
6. *Кастанеда К.* Учение Дона Хуана. СПб.: Особая реальность, 1992. 382 с.
7. *Платон.* Законы. М.: Мысль, 1999. 832 с.
8. *Радхакришнан С.* Индийская философия: В 2 т. СПб.: Репринт, 1994. Т. 1. 738 с.
9. *Реали Д., Антисери Д.* Западная философия от истоков до наших дней: В 4 т. СПб.: Пневма, 1994. Т. 1. 368 с.
10. Словарь древнерусского языка XI-XIV веков. М.: Русский язык, 1989. Т. 2.
11. Словарь по этике / под ред. И. Кона. М.: Политиздат, 1981. 430 с.
12. Современный философский словарь / под ред. В. Е. Кемерова. М.: Панпринт, 1998. 1064 с.
13. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. М.: Республика, 2001. 719 с.
14. Философская энциклопедия: В 5 т. М., 1970. Т. 5. 742 с.
15. Фрагменты ранних греческих философов / под ред. А. В. Лебедева. М., 1989. Ч. 1. 289 с.
16. Философский словарь / под ред. Г. Шишкоффа. М.: Республика, 2003. 575 с.
17. *Хейзинга Й.* Homo Ludens. М.: Прогресс, 1997. 416 с.
18. *Шао Л.* О человеческом существе // Искусство властвовать. М.: Библиотека расовой мысли, 2001, 288 с.

References

1. Bibliya [The Bible]. Moscow: Rossiyskoye Bibleyskoye obshchestvo Publ., 2012. 1408 p. (In Russian).
2. Bolshaya sovetskaya entsiklopediya [Great Soviet Encyclopedia]. 3rd ed. Vol. 10. Moscow: Sovetskaya entsiklopediya Publ., 1972. 590 p. (In Russian).
3. *Gavryushin N. K.* Smysl zhizni. Antologiya [The meaning of life. Antology]. Moscow: Progress-Kultura Publ., 1994. 591 p. (In Russian).
4. *Dal V. I.* Tolkovyy slovar zhivogo velikorusskogo yazyka [Explanatory dictionary of Russian language]. Vol. 2. Moscow: Terra-Terra Publ., 1994. 780 p. (In Russian).
5. *Dionysius the Areopagite.* Sochineniya [Works]. St. Petersburg: Aleteya Publ., 2002. 862 p. (In Russian).

6. *Castaneda C.* Ucheniye dona Huana [The teachings of Don Juan]. St. Petersburg: Osobaya realnost Publ., 1992. 382 p. (In Russian).
7. *Platon.* Zakony [The laws]. Moscow: Mysl Publ., 1999. 832 p. (In Russian).
8. *Radhakrishnan S.* Indiyskaya filosofiya [Indian philosophy]. Vol.1. St. Petersburg: Reprint Publ., 1994. 738 p. (In Russian).
9. *Reale G., Antiseri D.* Zapadnaya filosofiya ot istokov do nashikh dney [Western philosophy from its origins to the present day]. Vol. 1. St. Petersburg: Pnevma Publ., 1994. 368 p. (In Russian).
10. Slovar drevnerusskogo yazyka XI-XIV vekov [XI–XIV centuries Dictionary of Old Russian language]. Vol. 2. Moscow: Russkiy yazyk Publ., 1989. (In Russian).
11. *Kon I. S.* (ed.). Slovar po etike [Dictionary of ethics]. Moscow: Politizdat Publ., 1981. 430 p. (In Russian).
12. *Kemerov V. Ye.* (ed.). Sovremennyy filosofskiy slovar [Modern philosophical vocabulary]. Moscow: Panprint Publ., 1998. 1064 p. (In Russian).
13. *Frolova I. T.* (ed.). Filosofskiy slovar [Philosophical vocabulary]. Moscow: Respublika Publ., 2001. 719 p. (In Russian).
14. Filosofskaya entsiklopediya v 5 tomakh [Encyclopedia of philosophy in 5 volumes]. Vol. 5. Moscow: Sovetskaya entsiklopediya Publ., 1960–1970. 742 p. (In Russian).
15. *Lebedev A. V.* (ed.). Fragmenty rannikh grecheskikh filosofov [Fragments of early Greek philosophers]. Vol. 1. Moscow, 1989. 289 p. (In Russian).
16. *Shishkoff G.* (ed.). Filosofskiy slovar [Philosophical vocabulary]. Moscow: Respublika Publ., 2003. 575 p. (In Russian).
17. *Huizinga J.* Homo Ludens. Moscow: Progress Publ., 1997. 416 p. (In Russian).
18. *Liu Shao.* O chelovecheskom sushchestve. Iskusstvo vlastvovat [About human being. Art of domination]. Moscow: Biblioteka rassovoy mysli Publ., 2001. 288 p. (In Russian).

АСПИРАНТСКИЙ СЕМИНАР

ВАСЮКОВА ЮЛИЯ АНАТОЛЬЕВНА
аспирант Санкт-Петербургского университета управления и экономики,
BelV1@yandex.ru

YULIYA VASYUKOVA
Postgraduate student, St. Petersburg University of Management and Economics

СПИРИНА ЮЛИЯ ВАЛЕРЬЕВНА
аспирант Санкт-Петербургского университета управления и экономики,
BelV1@yandex.ru

YULIYA SPIRINA
Postgraduate student, St. Petersburg University of Management and Economics

РУСАКОВА КРИСТИНА ОЛЕГОВНА
аспирант Санкт-Петербургского университета управления и экономики,
BelV1@yandex.ru

KRISTINA RUSAKOVA
Postgraduate student, St. Petersburg University of Management and Economics

УДК 159.9

ОПЫТ ВЕРИФИКАЦИИ МЕТОДИКИ «ШКАЛА ДИАГНОСТИКИ ПОВЕДЕНИЯ ТИПА А» (АДАПТАЦИЯ ОПРОСНИКА JAS С. Д. ПОЛОЖЕНЦЕВА И Д. А. РУДНЕВА) НА ВЫБОРКЕ ГОССЛУЖАЩИХ

EXPERIENCE OF VERIFYING «THE TYPE "A" SCALE FOR DIAGNOSTICS OF BEHAVIOR» (APPLYING THE JAS-QUESTIONNAIRE BY POLOZHENTSEV S.D., RUDNEV D.A.) ON THE EXAMPLE OF GOVERNMENT EMPLOYEES

Аннотация. От соответствия жизненных установок, притязаний индивида и проявлений здоровья формируется та или иная степень благополучия — физического, душевного и социального. Однако до сих пор вопросы влияния на состояние здоровья, адаптацию и профессиональное долголетие госслужащих медицинских, социально-психологических и психофизиологических показателей и их соотношение исследованы не в полной мере. Цель работы заключалась в опытной верификации шкалы диагностики поведения типа А на выборке государственных служащих. Результаты исследования позволили выявить взаимоотношения алекситимии, агрессивности поведения и типа поведенческой активности у государственных служащих, которые могут быть использованы в мероприятиях психофизиологической коррекции в целях сохранения их здоровья и продления профессионального долголетия.

Abstract. Conformity of attitudes, aspirations and manifestations of person's health affects the formation of certain degree of well-being: physical, metal and social. However, the impact of medical, social-psychological and psycho-physiological indicators on health, adaptation and professional longevity of government employees, as well as their correlations, are still poorly studied. The aim of this study was to experimentally verify the type «A» scale for diagnostics of behavior on the example of government employees. Results have revealed the relationship between alexithymia, aggressive behavior and the type of behavioral activity among government employees, which can be used in psycho-physiological correction to preserve their health and extend professional longevity.

Ключевые слова: государственный служащий, поведение, агрессивность, алекситимия.

Key words: government employee, behavior, aggression, alexithymia.

Здоровье индивида и общества всегда было одним из важнейших критериев, определяющих статус цивилизации на конкретном отрезке истории человечества. Но если в прошлом этот вопрос детерминировался прежде всего патогенными природными воздействиями, то теперь он обусловливается состоянием преобразованной самим же человеком природы, среды его обитания, факторами профессиональной деятельности.

Здоровье является интегральной характеристикой, отражающей влияние различных условий (как внешней, так и внутренней среды) на успешность адаптации человека.

В соответствии с жизненными установками, притязаниями индивида и состоянием здоровья формируется та или иная степень благополучия — физического, душевного и социального [1–5; 9].

Развитие концепции профессионального здоровья в отечественной науке связано прежде всего с психофизиологическим обеспечением профессиональной деятельности лиц опасных профессий или профессий, сопряженных с воздействием экстремальных факторов. Эта концепция имеет гуманистический характер и ориентирована на безопасность профессиональной деятельности, сохранение высокого уровня физического и психического здоровья, а также профессионального долголетия.

Именно профессиональное здоровье является одним из основных показателей «качества профессиональной жизни», а также важным условием эффективности трудовой деятельности. Отметим, что под эффективностью профессиональной деятельности мы подразумеваем не только высокую производительность и качество труда, но и их соотношение с теми усилиями, которые человек затратил. На наш взгляд, ситуация, когда ценой профессионального успеха становится здоровье, не может считаться нормой современной жизни.

В психологии стресса начиная с 1960-х годов широко исследуется так называемое поведение типа А, или стресс-коронарное.

Понятия «личность типа А» и «поведение типа А» пришли в психологию личности из психосоматической медицины. М. Фридман и Р. Розенман [8] подробно описали этот тип, особенности его поведения и психосоматические последствия, к которым такое поведение приводит. Анализ этих и многих других исследований в конце концов привел к формированию достаточно стойкого убеждения, что поведение типа А и обладание личностными характеристиками данного типа являются факторами риска психоэмоционального дистресса.

Однако до сих пор остаются малоизученными вопросы влияния медицинских, социально-психологических и психофизиологических показателей на здоровье, адаптацию и профессиональное долголетие госслужащих, профессиональная деятельность которых исследованы не в полной мере. В то же время известно, что госслужащий по характеру трудовой деятельности является социальным менеджером в области административно-государственного управления и спецификой его труда, требующей значительного адаптационного ресурса при выполнении своих обязанностей являются: 1) необходимость реализации властных полномочий и осуществления властных действий с целью выполнения определенных государственных задач; 2) необходимость воздействия на поведение и деятельность людей с помощью различных законодательных и социально-психологических средств; 3) строгая регламентация режима труда, нормативность профессиональных действий и поведения в социуме; 4) публично-правовой характер взаимодействия с широким кругом физических и юридических лиц; 5) высокий уровень государственной ответственности за принимаемые решения и совершаемые действия; 6) необходимость принятия важных решений в условиях информационной и правовой неопределенности.

Цель работы заключалась в опытной верификации шкалы диагностики поведения типа А на выборке государственных служащих для изучения влияния индивидуально-психологических особенностей личности госслужащих (агрессивности, алекситимии) на их поведенческую активность.

Материалы и методы исследования. Обследовано 50 госслужащих в возрасте 30–50 лет: 1-я группа — 15 человек с поведением типа А; 2-я группа — 21 человек с поведением типа АБ; 3-я группа — 14 человек с поведением типа Б; разделение на полярные группы осуществлялось с использованием методики С. Д. Положенцева, Д. А. Руднева [6; 8]. Кроме того, применялись методы наблюдения, беседы, опроса, методика оценки уровня агрессивности как проявления дезадаптации человека А. Басса — А. Дарки, методика оценки алекситимии [8; 9].

Статистическая обработка результатов включала расчет параметров вариации признаков, оценку значимости различий с использованием t-критерия Стьюдента, а также корреляционный анализ по Спирмену [7]. Исследование проводилось на базе поликлиники № 91 Санкт-Петербурга во время диспансеризации госслужащих в период с 1 февраля 2014 года по 19 февраля 2014 года.

Полученные данные показали, что у госслужащих при повышении агрессивности увеличивается вероятность поведения типа А, это может приводить к возникновению профессиональной дезадаптации и ухудшению состояния здоровья.

Результаты исследования и их обсуждение. В настоящее время пока еще не существует единой теории поведения. Тем не менее известно, что одним из факторов, влекущих дезадаптацию человека, является его агрессивность.

Исходя из этого, нами были проанализированы профили агрессивности госслужащих с различными типами поведения — А, АБ и Б, результаты позволили выявить следующие особенности (табл. 1).

Госслужащие с поведением типа А, по сравнению с группой с типом поведения Б, имели достоверно более высокие показатели вербальной, физической, предметной, эмоциональной агрессии, самоагрессии и общей агрессии ($p < 0{,}05$).

При этом наиболее различались по этим показателям полярные группы — с типом поведения А или Б; группа с поведением типа АБ занимала промежуточное положение.

Табл. 1

Особенности агрессии у госслужащих с различными типами поведения

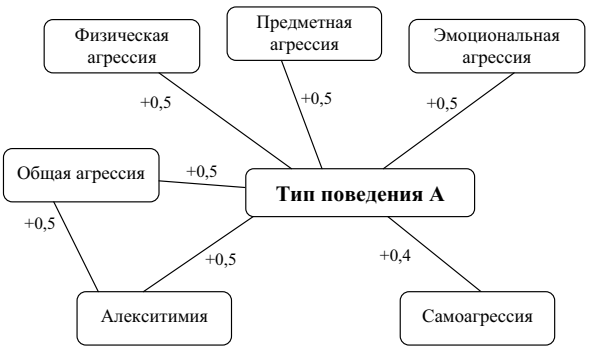
Показатель		Тип поведения		
		Тип А (x±m) (n=15)	Тип АБ (x±m)(n=21)	Тип Б (x±m)(n=14)
Методика А. Басса, А. Дарки	ВА	4,3±0,6*	3,5±0,5	3,4±0,5
	ФА	4,2±0,4*	2,8±0,4	2,7±0,4
	ПА	4,3±0,4**	2,6±0,5	3,0±0,4
	ЭА	4,5±0,4**	2,5±0,5	3,1±0,4
	СА	4,3±0,4*	2,9±0,6	2,7±0,4
	ОА	21,6±1,3***	14,3±1,7	14,9±1,1

Примечание: * различия по сравнению с госслужащими с поведением типа Б, $p<0,05$;
** различия по сравнению с госслужащими с поведением типа АБ, $p<0,05$;
*** различия по сравнению с госслужащими с поведением типа А и АБ, $p<0,05$.

Таким образом госслужащие с поведением типа А отличались в целом более дезадаптивным поведением, проявляющимся в повышенной агрессивности, что является, возможно, актом неадекватной защитной реакции субъекта, следствием его повышенной импульсивности. При этом в данном случае агрессивность — своеобразная форма невротического протеста личности против различного рода стрессовых факторов и условий социальной жизни, в которых ей трудно адаптироваться. Поэтому агрессивное поведение мы рассматривали как противоположное адаптивному.

Полученные данные важно учитывать при проведении психологического консультирования и психофизиологической коррекции у данной категории лиц.

Для оценки взаимосвязи между уровнем агрессивности (методика А. Басса, А. Дарки), показателями алекситимии и типом поведения госслужащих нами использовался корреляционный анализ (рис. 1).



При $r>0,4$, $p<0,05$; $r>0,5$, $p<0,01$

Рис. 1. Взаимосвязь агрессивности и алекситимии с показателем А методики «Шкала диагностики поведения типа А» на выборке госслужащих

Результаты корреляционного анализа показали, что поведение типа А у госслужащих умеренно положительно достоверно связано с показателями алекситимии ($r = 0,5$, $p<0,01$), а также практически со всеми шкалами агрессии по методике Басса — Дарки (физической ($r=0,5$, $p<0,01$), предметной ($r=0,5$, $p<0,01$), эмоциональной агрессии ($r=0,5$, $p<0,01$), самоагрессии ($r=0,4$, $p<0,05$) и общей агрессии ($r=0,6$, $p<0,01$)). Кроме того, выявлена средняя положительная достоверная связь между уровнем общей агрессии, типом поведения и выраженностью алекситимии ($r=0,5$, $p<0,01$).

Иными словами, по мере нарастания алекситимии и при склонности к физической агрессии, срыванию ее на окружающих предметах, превалировании эмоциональной отчужденности, чувства подозрительности, враждебности, неприязни и недоброжелательства при общении с другим человеком, а также при наличии внутриличностных конфликтов, самобичевании и низкой самодостаточности госслужащие более склонны к поведению типа А, негативно влияющему на их здоровье.

Типы поведения госслужащих (А, Б или АБ) оказывают определенное влияние на подверженность их психосоматической патологии; об этом свидетельствует тот факт, что для лиц с выраженной алекситимией, по сравнению с теми, у кого она практически отсутствует, характерны достоверно более высокие показатели таких личностных особенностей, как амбициозность, враждебность, постоянное субъективное ощущение нехватки времени, соревновательность и эмоциональная вовлеченность в работу.

Поведение типа А у госслужащих умеренно положительно достоверно связано с показателями алекситимии ($r=0,5$, $p<0,01$). По мере нарастания алекситимии — снижении способности или затрудненности в вербализации эмоциональных состояний, нарастании трудности в определении и описании собственных переживаний; сложности в проведении различий между чувствами и телесными ощущениями; снижении способности к символизации,

бедности фантазии, воображения; фокусированности в большей мере на внешних событиях, чем на внутренних переживаниях, отмечается увеличение проявлений поведения типа А у госслужащих.

Выводы

Госслужащие с типом поведенческой активности А обладают низкой степенью адаптивного поведения, проявляющегося в повышении агрессивности.

Госслужащие с типом поведенческой активности А достоверно чаще ($p < 0,05$; $p < 0,01$) проявляют физическую, предметную, эмоциональную агрессию и самоагрессию по сравнению с госслужащими с другими типами поведенческой активности.

Тип поведенческой активности А у госслужащих повышает вероятность развития дезадаптивных проявлений и психосоматической патологии.

1. *Апчел В. Я., Цыган В. Н.* Стресс и стрессоустойчивость человека. СПб.: ВМедА, 2009. 185 с.
2. *Белов В. Г., Парфенов Ю. А.* Здоровье подростка как системное личностное качество // Управленческое консультирование. 2013. № 6 (54). С. 109–116.
3. *Белов В. Г., Парфенов Ю. А.* Здоровье подростков как психолого-социальная категория // Ученые записки СПбГИПСР. 2011. Вып. 2, т. 16. С. 82–88.
4. *Белов В. Г., Парфенов Ю. А.* Психология кризисных ситуаций: Учеб. пособие. СПб.: Невский институт управления и дизайна, 2010. 175 с.
5. *Белов В. Г.* Здоровье как основа социально-психологической адаптации человека // Ученые записки СПбГИПСР. 2007. Вып. 1, т. 1. С. 44–48.
6. Диагностика здоровья. Психологический практикум / под ред. Г. С. Никифорова. СПб.: Речь, 2013. 950 с.
7. *Наследов А. Д.* Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. М., 2004. 388 с.
8. *Райгородский Д. Я.* Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учеб пособие / под ред. Д. Я. Райгородского. Самара: Бахрах-М, 2010. 672 с.
9. *Реан А. А.* Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. 1996. №5. С. 3–18.

References

1. *Apchel V. Ya., Tsygan V. N.* Stress i stressoustoychivost cheloveka [Human stress and stress resistance]. St. Petersburg: Military Medical Academy named after S.M. Kirov Publ., 2009. 185 p. (In Russian).
2. *Belov V. G., Parfenov Yu. A.* Zdorovye podrostka kak sistemnoye lichnostnoye kachestvo [Adolescent health as a systemic personal quality]. Upravlencheskoye konsultirovaniye — Management Counseling, 2013, no. 6 (54). pp. 109–116 (in Russian).
3. *Belov V. G., Parfenov Yu. A.* Zdorovye podrostkov kak psikhologo-sotsialnaya kategoriya [Adolescent health as a psychological and social category]. Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta psikhologii i sotsialnoy raboty — The Scientific Notes Journal of St. Petersburg Stat Institute of Psychology and Social Work, 2011, vol. 16 (2). pp. 82–88 (in Russian).
4. *Belov V. G., Parfenov Yu. A.* Psikhologiya krizisnykh situatsiy: uchebnoye posobiye [Psychology of crisis situations: Study guide]. St. Petersburg: Nevsky Institute of Management and Design Publ., 2010. 175 p. (In Russia).
5. *Belov V. G.* Zdorovye kak osnova sotsialno-psikhologicheskoy adaptatsii cheloveka [Health as a basis of human social and psychological adaptation]. Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta psikhologii i sotsialnoy raboty — The Scientific Notes Journal of St. Petersburg Stat Institute of Psychology and Social Work, 2010, vol. 15 (1). pp. 44–48 (in Russian).
6. *Nikiforova G. S.* (ed.). Diagnostika zdorovya: psikhologicheskiy praktikum [Health diagnostics: psychological practicum]. St. Petersburg: Rech Publ., 2013. 950 p. (In Russian).
7. *Nasledov A. D.* Matematicheskiye metody psikhologicheskogo issledovaniya. Analiz i interpretatsiya dannykh [Mathematical methods of psychological research. Data analysis and interpretation]. Moscow: Rech Publ., 2004. 388 p. (In Russian).
8. *Raygorodskiy D. Ya.* Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testy. Uchebnoye posobiye [Practical psychodiagnostics. Methods and tests. Study guide]. Samara: Bakhrakh-M, 2010. 672 p. (In Russian).
9. *Rean A. A.* Agressiya i agressivnost lichnosti [Aggression and aggressive personality]. Psikhologicheskiy zhurnal — Psychological Journal, 1996, no. 5. pp. 3–18 (in Russian).

НАШИ ГОСТИ

БАПАЕВА МАРИЯМ КУРМАНГАЛИЕВНА
кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретической и практической психологии Казахского государственного женского педагогического университета, kafedra_ps@mail.ru

MARIYAM BAPAYEVA
Cand.Sc. (Psychology), Assoc. Prof., Department of Theoretical and Practical Psychology, Kazakh State Women Pedagogical University

ШЕРЬЯЗДАНОВА ХОРЛАН ТОКТАМЫСОВНА
доктор психологических наук, профессор кафедры теоретической и практической психологии Казахского государственного женского педагогического университета, kafedra_ps@mail.ru

KHORLAN SHERYAZDANOVA
D.Sc. (Psychology), Prof., Department of Theoretical and Practical Psychology, Kazakh State Women Pedagogical University

УДК 378

ИННОВАЦИОННЫЕ ФАКТОРЫ В ВЫСШЕМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

INNOVATIVE FACTORS IN HIGHER PSYCHOLOGICAL EDUCATION

Аннотация. В статье исследуются пути модернизации высшего психологического образования в современном Казахстане. Проанализировано вхождение (в условиях глобализации) казахстанского высшего образования в Болонский процесс, рассмотрены вопросы организации образования как единые интеграционные схемы. Намечены перспективы подготовки специалистов высшего звена, а также изложены рекомендации в обосновании новшеств в системе образования Республики Казахстан.

Abstract. The article investigates the ways of modernization of higher psychological education in modern Kazakhstan. Analysis of Kazakh higher education entry to the Bologna process (in terms of globalization), issues of organization of education as unified integration schemes are presented. The prospects of training senior professionals, as well as recommendations for justifying innovations in the educational system of the Republic of Kazakhstan are given.

Ключевые слова: обновление, модернизация, инновация, социальный институт, высшее образование, подготовка специалистов.

Key words: renewal, modernization, innovation, social institution, higher education, specialists training.

Высшее образование — это сложное многоуровневое социальное явление, имеющее институциональные формы, изменяющиеся в процессе модернизаций. В эпоху глобализации образование определяет не только уровень развития личности, но и всего общества в целом, всех его социальных институтов и подсистем. Появление образовательного менеджмента в условиях рынка услуг становится эффективным фактором внедрения инноваций в практику подготовки современных специалистов.

Высшее образование представляет собой социальный институт, рассмотрению сущности которого посвящены труды представителей разных гуманитарных наук — философии, социологии, педагогики, культурологии и др. Вопросы развития образования в этих контекстах занимали и занимают важное место в работах зарубежных, российских и казахстанских исследователей. Актуальные проблемы образования и социальной культуры общества в связи с научно-техническим прогрессом были проанализированы Э. Дюркгеймом,

М. Вебером, Т. Парсоном, а также Б. С. Гершунским, Б. М. Смирновым, В. А. Ядовым и др. Следует вспомнить и педагогов прошлого столетия, которые описали становление системы высшего образования в Казахстане как целостного объекта. Происходящие трансформации в жизни общества не могут не оказывать влияния и на высшее образование. Актуализировались проблемы социальной доступности, зависимости высшего образования от социальной дифференциации и мобильности различных слоев населения. В настоящее время интерес исследователей вызывают не только социальные, экономические основы современной системы образования, но и теория и практика прогнозирования потребностей в специалистах в условиях структурной перестройки и диверсификации экономики, внедрения новых технологий в образование. В Республике Казахстан ученые пытаются осмыслить социальную проблематику образования в период реформирования. Так, разрабатываются теоретико-методологические подходы к образованию с точки зрения философских основ (А. Н. Нысынбаев, А. Г. Косиченко, З. А. Мукашева, Е. Е. Бурова и др.). Значительный вклад в исследование общих и частных проблем социальных институтов внесли социологи (Г. С. Абдирайымова, Р. К. Аралбаева, К. У. Биекенов, К. Г. Габдуллина, С. Т. Сейдуманов, М. М. Тажин, З. К. Шаукенова и др.). Педагогами предложены свои пути изучения и совершенствования образования как учебного процесса (К. К. Кунантаева, Г. М. Храпченков, Н. Д. Хмель, Г. А. Уманов и др.). Между тем проблемы реформирования системы психологического образования, несмотря на разнообразие исследований, в полной мере не стали предметом научного познания. Можно назвать лишь немногие работы, в которых взаимосвязанно раскрывается социальная парадигма общества и высшего образования как социального явления (С. М. Джакупов, Д. И. Намазбаева, Х. Т. Шерьязданова и др.). Рассмотрению процессов глобализации и их влияния на высшее образование, а также перспективам высшего психологического образования как социального института в республике и его особенностям посвящена эта статья.

Наука сейчас переживает период переосмысления подходов, отказа от стереотипов, что вызвано модернизацией современной системы образования. Ключевым становится положение о том, что в образовании должны быть созданы условия для развития и самореализации личности. Анализ исследований позволяет считать, что в Республике Казахстан начата работа по обновлению образования на всех ступенях, основной задачей, согласно Закону об образовании, является внедрение инновационных образовательных технологий.

Инновационный менеджмент — это сравнительно новое понятие для научной общественности в Республике Казахстан. В бывшем СССР введение нового всегда осуществлялось методами активного государственного вмешательства и, как правило, централизованного бюджетного планирования и финансирования. В условиях рынка старые механизмы уже не работают, а новые только формируются. Побудительным мотивом внедрения инноваций в первую очередь служит рыночная конкуренция. В ситуации становления и развития автономии вузов рынок труда вынужден сокращать издержки производства. Укрепление позиций в конкурентной борьбе вузов, предлагающих аналогичные образовательные услуги, позволяет разрабатывать и использовать достижения науки, техники, технологий, совершенствовать и обновлять основной капитал в виде производственных фондов. Поэтому, говоря о модернизации психологического образования, мы должны провести анализ инновационного фактора в образовании в целом и определиться с дефинициями менеджмента.

Инновационные факторы включают внедрение новшеств, осуществление процессов инноваций, инновационной деятельности, расчет и прогнозирование эффективности результатов в случае внедрения и использования инновации. Под новшеством понимается изобретение, новый метод, обычай, порядок. С момента принятия к распространению новшество становится нововведением или инновацией.

Под инновацией в широком смысле слова понимается использование новшеств в виде новых технологий, продуктов или услуг, организационно — технических и социально-экономических решений производственного или иного характера. Существуют различные виды инноваций, которые систематизированы в табл. 1.

В теории управления, в которой рассматриваются проблемы повышения эффективности использования человеческого ресурса, невозможно сделать анализ без создания системы мотивации персонала в организации. Образование не просто использует человеческий капитал, оно напрямую направлено на развитие этого капитала. Проанализировав современные научные разработки в области экономики и психологического менеджмента, посвященные повышению эффективности деятельности организации, мы остановились на исследованиях российского автора Е. А. Токаревой (2008), поскольку они полностью соответствуют направлениям модернизации психологического образования в Республике Казахстан.

Рассмотрим с этих позиций модернизацию высшего психологического образования. Подготовка психологов в Республике Казахстан ведется уже 30 лет, в последние годы она была модифицирована в силу изменений в классификаторе специальностей по направлениям «Образование» и «Гуманитарные науки». В рамках направления «Образование» осуществляется подготовка специалистов по специальности 5В010300 «Педагогика и психология», а в рамках гуманитарного направления — по специальности 5В050300 «Психология». В Республике Казахстан идет постоянный поиск эффективных форм и методов подготовки психологов. С одной стороны, это продиктовано требованиями современной жизни и нуждами тех многих сфер деятельности, где психология востребована. С другой стороны, в сложившейся форме подготовки выявляются значительные пробелы. Главный — расщепление теории и практики. В последние десятилетия

Табл. 1

Виды инноваций [6]

№	Признаки систематизации инноваций	Инновации
1	По степени новизны	• Базисные инновации (основа формирования нового поколения и направлений развития) • Улучшающие инновации* • Псевдоинновации, направленные на частичное улучшение
2	По характеру применения	• Продуктивные инновации, направленные на использование новых продуктов • Технологические инновации, нацеленные на функционирование новых структур • Комплексные инновации (единство нескольких видов изменений) • Рыночные инновации
3	По источнику стимулирования	• Инновации, вызванные развитием науки и техники • Инновации, вызванные потребностями производства • Инновации, вызванные потребностями рынка
4	По роли в производственном процессе	• Инновации потребительские • Инновации инвестиционные
5	По масштабу	• Инновации сложные • Инновации простые

Примечание: курсивом выделены инновации, которые были использованы в модернизационных процессах образования в Республике Казахстан.

укоренилось и воспринимается как бесспорное положение о том, что существуют две независимые друг от друга психологии — теоретическая, фундаментальная, и практическая, прикладная. По этой логике одни учебные заведения готовят так называемых теоретиков, а другие — практиков, и при обучении в базовый (профессиональный) компонент ГОСО вкладываются различия. И здесь возникают проблемы. При выработке принципов подготовки специалистов-психологов для разных областей (образование, здравоохранение, социальная сфера, юриспруденция) необходимо иметь в виду, что независимо от предметного содержания в процесс обучения должна быть включена *практика образования*. Таким образом, по источнику стимулирования, инновационный характер подготовки специалистов высшего звена образования связан с потребностями рынка труда.

Попытки обновления содержания образования в Республике Казахстан, предпринятые в последние десятилетия, осуществлялись на основе модернизации государственных стандартов образования. Содержательная сторона ГОСО в Казахстане в 2012–2013 годах потребовала внесения изменений и внедрения новых специализаций. Так, в ГОСО по специальности 5В010100 «Дошкольное обучение и воспитание» введена новая специализация — педагог-психолог дошкольного образования. В связи с этим были усилены педагогический и психологический компоненты, а также обновлены базовые профессиональные дисциплины и добавлены элективные курсы. Тем самым заложены основы для создания психологической службы, призванной обеспечить сохранение и укрепление здоровья детей и профилактику нарушений психического здоровья обучающихся. Работа службы включает в себя психологическую помощь детям, их семьям, всем участникам и субъектам воспитательно-образовательного процесса. Новая специализация появилась в связи с внедрением инновационных технологий во всех сферах образования и вошла в качестве составной части в Государственную программу образования в Республике Казахстан на 2011–2020 годы [2]. Концепция очередного этапа развития отечественного образования, представленная и обоснованная в Послании Президента страны — лидера нации Н. А. Назарбаева «Стратегия Казахстан-2050: новый политический курс состоявшегося государства» (2013 год), наметила два важных приоритета — дошкольное и инклюзивное образование [3]. Отметим, что введение данной специализации для Республики Казахстан явление новое, продиктовано не только новыми веяниями в сфере образования в целом, но и — прежде всего! — универсализацией психологических специальностей в частности. Следовательно, по показателю «роль в производственном процессе» это в первую очередь инновация потребительская, вызванная изменениями рынка труда. Модернизация отечественного образования не будет успешной без кардинального изменения в низшем звене — дошкольном образовании. Это обстоятельство важно, поскольку складывающиеся в дошкольном возрасте приоритеты развития, их содержательное наполнение и технологическое обеспечение напрямую определяют качество всей системы образования и уровень развития ребенка.

По характеру применения мы также относим все эти изменения к комплексным инновациям, так как проявляются они в единстве нескольких видов изменений. Если же говорить о содержательной части, то методология в данном случае заимствована из культурно-исторической концепции Л. С. Выготского.

Как известно, в этой концепции ключевым является вопрос о соотношении *обучения и развития.* Выготский выделяет «зону ближайшего развития» и «зону актуального развития». Приоритетными, согласно культурно-исторической концепции, являются проблемы развития психики,

и это закономерно, так как в медицинской психологии приоритет остается за логикой дезонтогенеза, в социальной сфере — за условиями, необходимыми для полноценного развития и коррекции. Деятельность психолога в педагогике образования, медицине, сфере социальной работы непосредственно связана с общением и пониманием специфики профессии. Мысль Л. С. Выготского, что «обучение хорошо лишь тогда, когда оно ведет за собой развитие», является *базисом*, на котором строится вся идея образования, приобретая реальное и конкретное наполнение, поскольку обеспечивает процесс психического и личностного развития на всех этапах онтогенеза. В рамках такого подхода самообучение становится способом психического развития.

Концепция Л. С. Выготского нашла воплощение в преемственности разных ступеней образования на разных возрастных этапах. Идея развивающей образовательной среды направлена на решение поднятой Л. С. Выготским в 20-х годах XX века проблемы социализации субъекта. Именно культурно-историческая концепция Л. С. Выготского позволяет понять общие закономерности в соответствии с логикой и спецификой социокультурного пространства. Опираясь на его концепцию, мы можем сегодня утверждать, что главным источником психического развития в онтогенезе становится общение. Поэтому обучение на каждом возрастном этапе должно быть представлено в виде общения обучающего с обучаемым и обучающихся между собой.

На основе анализа психологических аспектов совершенствования вузовского менеджмента с позиции вхождения казахстанского высшего образования в Болонский процесс осуществлялся поиск новых форм организации и социализации учебного процесса в высшем звене. Стратегическим и оперативным целям профессионально-образовательной системы соответствует инновационный фактор. Система высшего образования относится к целеустремленным образовательным структурам, что обеспечивает профессиональное развитие будущих специалистов.

В диссертационном исследовании А. Р. Ерментаевой (2008) рассмотрена теоретическая и научно-практическая концепция психологической подготовки студентов. Автор считает, что одним из условий эффективной психологической подготовки в высшей школе является субъектно ориентированный подход, который характеризуется поэтапным и динамическим процессом развития как субъектности, так и психологической готовности. В работе Ерментаевой было показано, что психологическая готовность студентов как многомерное, сложное личностное новообразование, значимое для совершенствования деятельности и общения, определяется степенью усвоения и использования психологического знания. Субъектность студентов в контексте психологической подготовки определяется отношением к психологическому знанию, а психологическая готовность определяет направления и уровни и конкретные пути развития субъектности студентов. Субъектность выступает как условие реализации психологической подготовки, как внутренний механизм актуализации и развития психологической готовности студентов. Развитие субъектности и психологическая готовность студентов во взаимосвязи рассматриваются как проблема построения и реализации интегрированной технологии субъектно ориентированной психологической подготовки. Технология развития субъектности включает специально организованные курсы психологии, психодиагностики, тренингов субъектного развития, консультаций, что выразилось в разработке авторских курсов для студентов бакалавриата и магистрантов специальности «Педагогика и психология» и «Психология» [3].

Подводя итог, мы должны отметить, что в высшем психологическом образовании модернизация сосредоточена на поиске новых, более эффективных технологий. Поиск методов обновления производства, коим является образование, не закончен. Определение инновационных приемов в высшем психологическом образовании обозначило направления соответствия технологий обучения принципам Болонского процесса. В связи с этим в основе казахстанской стратегии модернизации высшего образования в условиях кредитной технологии обучения лежит *компетентностный подход* [1]. Согласно болонским требованиям компетентностный подход реализуется в дублинских дескрипторах, которые основаны на пяти главных результатах обучения: знание и понимание, использование на практике знания и способности понимания, способность к вынесению суждений, оценке идей и формулированию выводов, умения в области обучения. Компетентностный подход предполагает привитие и развитие у студентов *ключевых компетенций,* обеспечивающих его успешную адаптацию в обществе. В отличие от термина «квалификация», компетенции включают помимо сугубо профессиональных знаний и умений, характеризующих квалификацию, такие качества, как инициатива, сотрудничество, готовность к работе в группе, коммуникативные способности, умение учиться, оценивать, логически мыслить, отбирать и использовать информацию. В соответствии с этим в высшем образовании в рамках Болонского процесса различают *предметные* (относящиеся к предметной области) и *общие* (для всех курсов, модулей данного цикла) компетенции. Общие компетенции включают в себя *инструментальные компетенции*, предполагающие способность понимать и использовать знания и идеи; *методические компетенции,* понимаемые как способность организовывать и эффективно управлять факторами внешней среды (временем, обучением), принимать решения и решать проблемы; *межличностные* и *системные компетенции*.

Наряду с компетентностным подходом важным элементом образовательных программ, построенных с учетом болонских принципов, является их *модульная структура* и исчисления объема учебной нагрузки в кредитах ECTS (зачетных единицах) [5].

Подведем итог модернизационным процессам в высшем психологическом образовании:

• произошло преобразование и расширение содержательных направлений в педагогическом процессе высшей школы;

• уточнена форма организации образовательной деятельности в условиях реформирования;

• произошла ориентация на преемственность всех звеньев образовательных процессов (детский сад — школа — колледж — высшая школа);

• сохранен баланс единства и вариативности образовательного пространства в высшей школе;

• осуществлена подготовка педагогов высшей школы к проектированию педагогического процесса в условиях обновления содержания, мобильности системы информирования и повышения квалификации;

• в рамках стратегии обновления отмечено становление и развитие ключевых компетенций на всех ступенях образования.

Таким образом, на основе инновационных подходов в подготовке специалистов высшей школы усовершенствована трехступенчатая модель «бакалавриат — магистратура — докторантура» согласно требованиям Болонских реформ. Благодаря унификации учебного процесса, повышается привлекательность отечественных образовательных программ в мировом образовательном пространстве. Основные результаты внедрения такого подхода обеспечат не просто соответствие образовательной программы запросам рынка труда и работодателей, но и повысят эффективность и профессионализм будущих педагогов-психологов, психологов в системе образования.

1. Болонская декларация: совместная декларация министров образования стран Европы. Италия: Болонья, 1999 [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf. Дата обращения: 20.04.2014.
2. Государственная программа развития образования РК на 2011–2020 гг. [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://www.akorda.kz/en/category/gos_programmi_razvitiya. Дата обращения: 20.04.2014.
3. *Ерментаева А. Р.* Субъектно-ориентированная психологическая подготовка студентов: автореф. дис. … д-ра пс. наук. Алматы, 2008. 45 с.
4. Послание Президента Н. А. Назарбаева — лидера нации народу Казахстана: Стратегия Казахстан-2050: новый политический курс состоявшегося государства [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://strategy2050.kz/en/page/message_text2014/. Дата обращения: 24.04.2014.
5. Правила организации учебного процесса по кредитной технологии обучения. Приказ министра образования и науки Республики Казахстан от 20 апреля 2011 года № 152 [Электронный ресурс] // Режим доступа:. http://online.zakon.kz/Document/?doc_id=31025154. Дата обращения: 20.04.2014.
6. *Токарева Е. А.* Повышение эффективности деятельности организации на основе совершенствования мотивации персонала в условиях рынка. СПб.: Наука, 2008. 542 с.

References

1. The Bologna Declaration: Joint Declaration of the European Ministers of Education. Available at: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf (accessed 20.04.2014).
2. State Program of Education Development in the Republic of Kazakhstan for 2011–2020. Available at: http://www.akorda.kz/en/category/gos_programmi_razvitiya (accessed 20.04.2014).
3. *Yermentayeva A. R.* Subyektno-oriyentirovannaya psikhologicheskaya podgotovka studentov. Avtoref. dis. doktora psikhol. nauk. [Subject-oriented psychological training of students. D.Sc. (Psy.) dissertation abstract]. Almaty, 2008. 45 p. (In Russian).
4. Address by the President of the Republic of Kazakhstan — Leader of the Nation Nursultan Nazarbayev «Strategy «Kazakhstan-2050»: New Political Course of the Established State». Available at: http://strategy2050.kz/en/page/message_text2014/ (accessed 24.04.2014).
5. Pravila organizatsii uchebnogo protsessa po kreditnoy tekhnologii obucheniya, utverzhdennye prikazom Ministra obrazovaniya i nauki Respubliki Kazakhstan [The Regulations for the Organization of the Educational Process According to the Credit System of Education, Approved by the Order of the Acting Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan as of April 20, 2011, no. 152] (in Russian). Available at: http://online.zakon.kz/Document/?doc_id=31025154 (accessed 20.04.2014).
6. *Tokareva Ye. A.* Povysheniye effektivnosti deyatelnosti organizatsii na osnove sovershenstvovaniya motivatsii personala v usloviyakh rynka [Improving organizational performance through improved employee motivation in terms of the market]. St. Petersburg: Nauka Publ., 2008. 542 p. (In Russian).

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ
для журнала «Ученые записки СПбГИПСР»

1. Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях. Объем статьи может составлять от 30 до 40 тыс. знаков с пробелами.

2. Автор представляет в электронном виде по электронному адресу редакции *nic@gipsr.ru:*

• текст статьи, оформленный в соответствии с требованиями;

• форму «описание статьи» (см. *www.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, междустрочный 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 мене 600 печатных знаков с пробелами. Аннотация и ключевые слова (не боле 10) идут после названия статьи, до основного текста

5. Рисунки и графики должны быть построены с использованием средств *MS OFFICE,* пронумерованы и озаглавлены. Текст подписи помещается под рисунком. Во избежание деформации рисунков в процессе форматирования текста необходимо все части рисунков, выполненных с помощью объектной графики *MS OFFICE,* объединять функцией группировки в единый объект.

6. Таблицы и другие цифровые данные должны быть тщательно проверены и снабжены ссылками на источники. Таблицы приводятся в тексте статьи, номер и название указываются над таблицей.

7. Список литературы должен содержать библиографические сведения о всех публикациях, упоминаемых в статье, и не должен содержать указаний на работы, на которые в тексте нет ссылок.

8. Пронумерованный список литературы (в алфавитном порядке, сначала на русском, затем на иностранных языках) приводится в конце статьи на отдельной странице с обязательным указанием следующих данных:

• для книг — фамилия и инициалы автора (редактора), название книги, место издания (город), год издания, количество страниц;

• для журнальных статей — фамилия и инициалы автора, название статьи, название журнала, год издания, том, номер, выпуск, страницы (первая и последняя);

• при оформлении ссылок на электронные ресурсы необходимо указать автора, название работы, место размещения публикации (сайт), точный адрес Интернет-страницы, а также дату обращения. Требования к оформлению ссылок на интернет-ресурсы содержаться в ГОСТ Р 0.7.5-2008. Пример оформления: Официальные периодические издания: электрон. путеводитель / Рос. нац. б-ка. Центр правовой информации [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://www.nlr.ru/lawcenter/izd/index.html. Дата обращения: 18.01.2007.

9. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

10. Статьи публикуются только при наличии положительной рецензии редакционно-издательского совета Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы.

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ
Санкт-Петербургского государственного института
психологии и социальной работы
2014 № 1 (21)

Верстка: Радченко Н. Корректура: 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. 15,6. Тираж 500 экз. Зак. №25

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.psysocwork.ru in Russian);

3. Text requirements:

• typed in MS Office Word;

• font — Times New Roman, size — 12 pt, interline spacing — 1,5;

• margins: left — 2,5 cm., right — 1,5 cm., top — 2 cm., bottom — 2 cm.

• all pages, except the top page, must be numbered;

• use non-breaking space to prevent text breaks during the printing make-up when inserting units of measurements or abbreviations,. Same rule applies to initials and surnames;

• use double quotes (« »);

• abbreviations must by 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 JORNAL
of the St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work
2014 № 1 (21)

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 15,6. 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