

Московский городской педагогический университет



Всероссийское периодическое издание

**Журнал рекомендован Высшей аттестационной комиссией (ВАК)
Министерства образования и науки РФ в перечне ведущих научных журналов
и изданий для публикации научных результатов
диссертационных исследований**

СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

№ 4 (12) 2014

Выходит 4 раза в год

ISSN 2223-6880

**Москва
2014**

Системная психология и социология: Всероссийское периодическое издание научно-практический журнал. – М.: МГПУ, 2014. – № 4 (12). 130 с.

ISSN 2223-6880

Редакционная коллегия

Романова Евгения Сергеевна (главный редактор),
Рыжов Борис Николаевич (зам. главного редактора),
Арзуманов Юрий Леонидович, Абушкин Борис Михайлович,
Бавро Николай Игоревич, Бершедова Людмила Ивановна,
Гостев Александр Николаевич, Дубровина Ирина Владимировна,
Тюков Анатолий Александрович

Редакционный совет

Рыжов Борис Николаевич (председатель, Москва),
Ананишнев Владимир Максимович (зам. председателя, Москва),
Визель Татьяна Григорьевна (Москва), Волкова Елена Николаевна (Нижний Новгород),
Георгиева Росица (София, Болгария), Дмитриев Анатолий Васильевич (Москва),
Забродин Юрий Михайлович (Москва), Иванников Вячеслав Андреевич (Москва),
Коган Борис Михайлович (Москва), Ленков Сергей Леонидович (Тверь),
Романова Евгения Сергеевна (Москва), Рац Александр Яковлевич (Санкт-Петербург),
Сальницкий Вячеслав Петрович (Москва), Собкин Владимир Самуилович (Москва),
Урываев Юрий Викторович (Москва)

Регистрационный номер ПИ № ФС77-37716 от 29.09.2009 г.

Заключением Президиума ВАК Минобрнауки России № 22/49 от 25.05.2012 г.
включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий

Учредитель: Московский городской педагогический университет

Подписной индекс издания: 83333

Зав. редакцией Чибискова О.В.

Адрес редакции: Москва, Петровско-Разумовский пр., 27

Тел. +7 495 612 6716

E-mail: info@systempsychology.ru

Электронная версия журнала зарегистрирована в Федеральной службе по надзору за
соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций

Регистрационный номер ЭИ № АС77-37715 от 29.09.2009 г.

<http://www.systempsychology.ru>

СОДЕРЖАНИЕ

Теория и метод системной психологии

Романова Е. С., Рыжов Б. Н., Ксенофонтова К. М. Стиль руководства и корпоративная культура: системный аспект.....	5
--	---

Психологические исследования

Рыжов Б. Н., Михайлова О. В. Системные особенности психической работоспособности инвалидов ДЦП.....	13
Арзуманов Ю. Л., Васечкин В. Б., Абакумова А. А. Исследование межполушарной асимметрии мозга в процессе решения зрительно-пространственных задач у подростков с антенатальной интоксикацией алкоголем	21
Львова С. В. Формирование профессионального самоопределения студентов педагогического вуза.....	28
Борисова В. А. Роль речи в развитии воображения младших школьников.....	37
Коган Б. М., Доний Е. Е., Раздобаров Н. Д. Экзистенциальная исполненность и осмысленность жизни у студентов с нарушением слуха	41
Шилова Т. А., Костерева Л. И. Анализ компонентов самооценки личности младших школьников, обучающихся на дому.....	48
Овчаренко Л. Ю. Система психологической помощи детям беженцев.....	54
Валявко С. М. Сравнительно-сопоставительный анализ развития мотивационной сферы старших дошкольников в норме и с нарушениями речевого развития.....	65
Макшанцева Л. В., Луцкова Е. А. Определение взаимосвязи уровня тревожности и адаптивности подростков.....	74
Хисамбеев Ш. Р., Григорьева М. И. Влияние опыта межвидовой коммуникации на систему межличностных отношений подростков	82

Социологические исследования

Ананишнев В. М. Технологизация управления образованием	91
Ткаченко А. В. Циклическое развитие западных социальных систем: США, Франция, Англия	106
Семенов С. А. Фотография как социальное явление.....	114
Полякова М. В. Структурные особенности рынка труда в Москве	118

Информация

Сведения об авторах журнала «Системная психология и социология», 2014, № 4 (12).....	124
--	-----

CONTENTS

Theory and method of Systems Psychology

Romanova E. S., Ryzhov B. N., Ksenofontova K. M. Leadership style and corporate culture: sistem aspects.....	5
---	---

Psychological researches

Ryzhov B. N., Mikhaylova O. V. System features of psychic work capacity in persons with cerebral palsy.....	13
Arzumanov Y. L., Vasechkin V. B., Abakumova A. A. Interhemispheric asymmetry of the brain in the process of visual-spatial task solving in adolescents with prenatal alcohol intoxication.....	21
Lvova S. V. Professional identity formation in students of pedagogical universities.....	28
Borisova V. A. The role of communication in the development of primary school students' imagination.....	37
Koghan B. M., Dony E. E., Razdobarov N. D. Existential execution and life meaningfulness in students with hearing impaired.....	41
Shilova T. A., Kostereva L. I. Analysis of the components of the self-identity in primary homeschoolers.....	48
Ovcharenko L. Y. The system of psychological support for refugees' children.....	54
Valyavko S. M. Comparative analysis of the development of the motivational sphere of pre-school children in normal and impaired speech development.....	65
Makshantseva L.V., Lutskova E.A. Definition of the relationship between adolescents' anxiety and adaptability.....	74
Khisambeev Sh. R., Grigorieva M. I. Effect of experience on interspecies communication system of interpersonal relations of teenagers.....	82

Sociological researches

Ananishnev V. M. Extensive use of technology in education management.....	91
Tkachenko A. V. Cyclic development of western social systems: The USA, France, England.....	106
Semenov S. A. Photography as a social mirror.....	114
Polyakova M. V. Structural features of Moscow labor market.....	118

Information

Authors of the journal «Systems psychology and sociology», 2014, № 4 (12).....	124
--	-----

СТИЛЬ РУКОВОДСТВА И КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА: СИСТЕМНЫЙ АСПЕКТ

Романова Е. С., Рыжов Б. Н.
МГПУ, Москва

Ксенофонтова К. М.
ГКА им. Маймонида, Москва

В статье рассматриваются теоретические аспекты таких социально-психологических феноменов, как корпоративная культура и стиль руководства в организации, а также системно-психологический подход к изучению взаимосвязи этих феноменов.

Ключевые слова: группа, организация, социальный процесс, социальное явление, корпоративная культура, лидерство, руководство, стилевые характеристики, системная психология, энтропия.

LEADERSHIP STYLE AND CORPORATE CULTURE: SISTEM ASPECTS

Romanova E. S., Ryzhov B. N.
MCTTU, Moscow

Ksenofontova K. M.
SCA named after Maimonides

This article discusses some theoretical and applied aspects of such socio-psychological phenomena as corporate culture and management style in an organization, as well as the results of an empirical study aimed at investigating the nature of the correlation between them.

Keywords: group, organization, social process, social phenomenon, corporate culture, leadership, leadership style characteristics, systems psychology, entropy.

Введение

Любой организации вне зависимости от направления ее деятельности, размеров, стадии и уровня развития присуща такая характеристика, как корпоративная культура. Ведь организация – это прежде всего сообщество (группа) людей, которое не может существовать без тех или иных принципов, правил, норм, ритуалов, поощрений, санкций и особенностей стиля руководства, которые опосредуют деловые и межличностные отношения ее членов, а также оказывают существенное влияние на характер и эффективность их деятельности. В наше время понятие организационной культуры определяется как совокупность принципов, ценностей и правил деятельности организации, которые разделяются большинством ее членов и передаются из поколения в поколение [10]. Однако теоретические основания анализа корпоративной культуры и тесно связанного с ней феномена стиля руководства остаются предметом дискуссий.

С учетом этого целью настоящей работы стало рассмотрение как традиционных, так и современных системно-психологических

взглядов на проблему культуры организации и принятого в ней стиля руководства.

Сущность и основные характеристики понятия «корпоративная культура»

Корпоративная культура – один из основных факторов, обеспечивающих эффективное функционирование различных социальных институтов, явлений и процессов; она выступает при этом критерием их актуального состояния и их динамики, детерминированной воздействием социального и научно-технического прогресса. Феномен корпоративной культуры современные исследователи рассматривают как интегральный показатель степени психологической включенности человека в процесс деятельности, уровня ее субъективной значимости и эффективности, стадии социально-психологического развития личности и самой группы, наличия и содержания сопротивления и тех барьеров, которые возникают в процессе жизнедеятельности организации.

Не случайно выявление сущности и содержания такого социально-психологического феномена, как корпоративная культура стало

в последние годы предметом изучения в ряде как теоретических, так и прикладных исследований. Эти работы, несомненно, представляют большой интерес и для различных областей социальной практики (бизнеса, предпринимательства, менеджмента, управления и пр.). При этом как в теории, так и в практике наблюдается сосуществование и даже взаимопроникновение различных концепций и подходов, что говорит о сложности и многоаспектности самого понятия «корпоративная культура».

Многие отечественные и зарубежные исследователи (Т. Базаров, В. Глухов, Р. Кричевский, Л. Кузнецова, М. Сухорукова, Дж. Эванс, Б. Бергман и др.) [3, 4, 8], несмотря на отмеченные выше различия, центральным аспектом в изучении корпоративной культуры считают исследование ценностных ориентаций.

Несомненный интерес представляет мнение Л. Смирнич [2], которая выделяет три основных позиции по поводу социально-психологической природы корпоративной культуры, при этом со всех этих точек зрения она рассматривается либо как независимая внешняя составляющая, внесенная в организацию извне, либо как внутренняя составляющая организации и даже ее суть. При первом подходе основное внимание уделяется изучению таких составляющих корпоративной культуры, как представления и ценности; в рамках второго подхода утверждается, что корпоративная культура порождается самой организацией, а третья позиция состоит в том, что категория «корпоративная культура» является не чем иным, как синонимом самого понятия «организация».

Необходимо также отметить, что некоторые современные отечественные авторы (А. Баринев, Н. Имамбаев, Л. В. Макаров, А. Матвеев, А. Никиенко, А. Сергеева и др.) [2, 8] высказывают мнение, что, несмотря на активное изучение различных аспектов корпоративной культуры, явно недостаточное внимание уделяется исследованию ее этических аспектов, таких как деловая этика, или этика бизнеса, корпоративный кодекс поведения, деловой кодекс компании, этические ценности и принципы и т.д.

Особое внимание следует обратить на то, что один из наиболее известных исследователей корпоративной культуры как социально-психологического явления Э. Шейн определяет корпоративную культуру как набор основных базовых представлений, понятий, изобретен-

ных, обнаруженных или созданных данной социальной группой по мере решения проблем внешней адаптации и внутренней организации, которые «сработали» в прошлом и зарекомендовали себя как надежные и правильные, следовательно, им можно и нужно обучать новых сотрудников в качестве образца для подражания. При этом исследователь подчеркивает, что для более полного уяснения сущности явления корпоративной культуры организации необходимо рассматривать ее в неразрывной связи с феноменом лидерства. Поскольку, как отмечает Э. Шейн, «организационная культура создается также и усилиями лидеров, одна из очевидных функций руководства должна состоять в создании культуры, в управлении ею или даже в уничтожении... ни культура, ни руководство не могут быть поняты сами по себе, в отрыве друг от друга» [10].

Другими словами, лидерство (руководство) и организационная культура представляют собой два взаимосвязанных и взаимопроникающих понятия. Ведь определяющая роль в создании организационных культур принадлежит лидерам (руководителям), которые формируют группы, организации и другие сообщества. В то же время складывающаяся или существующая в данной организации культура сама начинает задавать критерии лидерства, выявлять потенциальных лидеров и создавать необходимые условия для их выдвижения [5]. В том случае, когда какие-либо компоненты организационных культур перестают эффективно выполнять свои функции, одной из основных задач для руководителя (лидера) должно стать их выявление и осуществление своего рода «культурной революции», формирование новой модели культуры, которая стимулировала бы развитие организации и позволила бы ей эффективно функционировать в изменяющихся условиях.

Таким образом, на основе концепции Э. Шейна особенно важно выделить такой социально-психологический аспект корпоративной культуры, как лидерство, неразрывно связанное с руководством организацией.

Стиль руководства и его основные характеристики

Под стилем руководства чаще всего понимают совокупность конкретных способов, с помощью которых происходит взаимодействие руководителей и подчиненных.

Стиль руководства в контексте управления – это привычная манера поведения руководителя по отношению к подчиненным, чтобы оказать на них влияние и побудить их к достижению целей организации. Степень, до которой управляющий делегирует свои полномочия, типы власти, используемые им, и его забота прежде всего о человеческих отношениях или главным образом о выполнении задачи – все отражает стиль руководства, характеризующий данного лидера [1].

Каждая отдельная группа или организация – это уникальная комбинация отдельных индивидов, их потребностей и мотивов, их ценностей и интересов, их целей и задач. Каждый руководитель – это прежде всего отдельный индивид, уникальная личность, обладающая рядом индивидуально-психологических характеристик. Существуют различные типологии стилей лидерства и руководства, однако в реальности это разделение весьма условно, и стиль руководства, присущий конкретному управляющему, не всегда можно строго отнести к какому-то конкретному типу.

В то же время в рамках традиционных подходов (К. Левин и др.) стиль руководства может быть как авторитарным, так и либеральным, сосредоточенным как на работе, так и на человеке.

Важно также отметить, что стиль руководства детерминирован такими факторами, как особенности организации в целом и ее отдельных подразделений, существующий в них порядок ведения дел, позиции ее владельцев и высших менеджеров, преобладающая система ценностей, тип культуры, ситуационные факторы и случайные обстоятельства [4, 9].

В современной литературе представлены различные теории, раскрывающие закономерности формирования определенного управленческого стиля. Авторы этих теорий подчеркивают, что стиль руководства (управления) в организации всегда складывается под влиянием конкретных условий и обстоятельств. В зависимости от этого исследователи выделяют «одномерные», то есть обусловленные одним каким-то фактором, и «многомерные», учитывающие два и более обстоятельств при построении взаимоотношений «руководитель – подчиненный», стили управления [3, 8].

При описании основных стилей руководства необходимо подчеркнуть, что в историческом аспекте исследователями первым был

выявлен авторитарный стиль, который, по мнению практиков, до сегодняшнего момента наиболее распространен в деятельности руководителей. Самой существенной характеристикой авторитарного стиля является то, что распоряжения и указания отдаются руководителем подчиненным в форме приказа и не сопровождаются какими-либо объяснениями или аргументами, которые показывали бы их связь с общими целями и задачами деятельности организации. Кроме того, реализующий такой стиль управленец предпочитает формально-официальный характер отношений с подчиненными, поддерживает отчетливую дистанцию, которую обе стороны соблюдают.

В настоящее время выделяются два варианта авторитарного стиля [3]. «Эксплуаторский» вариант – более жесткий и характеризуется тем, что руководитель целиком и полностью концентрирует в своих руках всю власть и принятие ответственности за решение всех возникающих вопросов, не доверяя это своим подчиненным, не интересуясь их мнением и отношением к происходящему, рассматривая их лишь как простых исполнителей своей воли и раздавая инструкции и указания. Такой руководитель использует преимущественно негативные подкрепления и мотивирования подчиненных, при этом основными формами их стимулирования выступают санкции, штрафы, наказания, шантаж, угрозы, давление или манипулирование.

Реализация такого варианта авторитарного стиля руководства приводит, как правило, к негативным последствиям. Поскольку все решения принимаются руководителем без участия коллектива, в одиночку, и лишь затем доводятся до его членов, вполне естественно, что рядовые сотрудники относятся к таким решениям как к навязанным им извне и поэтому не соглашаются с ними или критически обсуждают их даже в том случае, если эти решения на самом деле адекватны и эффективными. Поэтому и выполнение таких решений затягивается, осуществляется без энтузиазма, с низкой степенью вовлеченности сотрудников, при их безразличии или даже сопротивлении. Стороннему наблюдателю становится очевидно, что подчиненные реагируют на любую ошибку или просчет руководителя как на подтверждение своего негативного мнения о нем. Кроме того, по прошествии некоторого времени пребывания такого руководителя в его должно-

сти рядовые сотрудники начинают относиться к себе как к своего рода «винтикам», исполнителям чужой воли, действуя по принципу «от меня ничего не зависит», «за нас все уже решено» и «наше дело маленькое» [4].

Руководитель же, беря на себя всю ответственность за принимаемые решения и сосредоточивая в своих руках всю полноту власти, оказывается, что вполне логично, в положении «козла отпущения», в роли «виновника», отвечающего за все допущенные просчеты и ошибки, не осознающего их причин и не понимающего, когда и почему они произошли. Ситуация усугубляется тем, что подчиненные на самом деле зачастую осознают и замечают эти причины, но не говорят о них руководству, так как это, как было отмечено выше, принесит им своего рода моральное удовлетворение, либо же они попросту уверены в том, что им не удастся ничего изменить. Даже если руководитель начинает понимать причины возникшей в коллективе ситуации, он попросту не может возложить ответственность за происходящие события на своих подчиненных, так как они действительно не принимали участия в принятии решений, которые могли привести к ошибкам. Так формируется своего рода негативный «замкнутый круг», создается объективная почва для формирования в организации или подразделении неблагоприятной социально-психологической атмосферы, учащения и обострения межличностных и внутриорганизационных конфликтов и т.п. [8].

Таким образом, исследователи подчеркивают, что эксплуататорско-авторитарный стиль руководства приводит чаще всего как к экономическим потерям организации, так и к психологическим травмам ее членов.

Существует и более мягкий, так называемый благожелательный, вариант авторитарного стиля, характеризующийся тем, что руководитель относится к подчиненным более благосклонно и снисходительно, демонстрируя патернализм и порой даже интересуясь их мнением. Однако, даже если высказанное сотрудниками мнение аргументировано и обосновано, руководитель поступает, как правило, по-своему, причем делает это демонстративно и категорично, что не может не оказывать негативного влияния на социально-психологический климат в коллективе. В процессе принятия решения мнения отдельных сотрудников могут учитываться, и они могут проявлять

определенную степень самостоятельности, в то же время этот процесс постоянно контролируется руководителем при неукоснительном соблюдении так называемой генеральной линии и обязательном выполнении всей системы установленных в организации требований и инструкций. Такая разновидность авторитарного стиля, как и в предыдущем случае, может сопровождаться угрозами наказания и применения санкций, однако они не играют такой значительной роли.

Несмотря на отмеченные различия, авторитарный руководитель претендует на профессионализм и компетенцию во всех производственных вопросах, вмешиваясь во все происходящее и пытаясь контролировать события, что не может не оказывать негативного влияния на процесс и результаты деятельности. Как это ни парадоксально, руководитель-автократ, сам того не замечая, становится главным дезорганизатором работы коллектива. Симптомы такой дезорганизации – высокая текучесть кадров, нарастающая конфликтность в деловых и межличностных отношениях между сотрудниками, учащение стрессовых ситуаций и ухудшение морально-психологического климата в организации или подразделении. При этом сотрудники могут совершенно «неожиданно» для руководителя подвести его или дезинформировать, то есть «нанести удар в спину».

В ряде проведенных различными авторами исследований показано, что в условиях авторитарного стиля руководства возможно выполнение большего в количественном отношении объема работы, чем в условиях демократического стиля, однако качество работы, ее оригинальность и новизна, наличие признаков творчества практически всегда в такой же степени будут ниже. Иначе говоря, авторитарный стиль эффективнее в случае руководства более простыми видами деятельности, приоритетной для которых является ориентация на количественные параметры.

В качестве противоположности описанному выше авторитарному стилю руководства подавляющее большинство исследователей рассматривает демократический стиль руководства.

Характерными признаками тех организаций, где доминирует демократический характер руководства, являются широкий характер децентрализации полномочий и их делеги-

рование рядовым сотрудникам, их активное участие в принятии решений, целенаправленное создание системы таких внутриорганизационных отношений, когда сам процесс выполнения работниками своих служебных обязанностей становится для них значимым и привлекательным, а в качестве наиболее существенного вознаграждения выступает удовлетворение от успешно выполненной работы.

Руководитель-«демократ» стремится сделать процесс и условия деятельности для своих подчиненных более привлекательными, старается не навязывать им свою волю, активно привлекает их к принятию решений, что дает им возможность формулировать собственные цели на основе ключевых идей организации.

Исследования показали, что демократический стиль руководства, как и авторитарный, предполагает наличие двух вариантов: «консультативный» и «партисипативный».

«Консультативная» модель характеризуется тем, что руководитель демонстрирует интерес к точке зрения и мнению сотрудников, консультируясь и советуясь с ними, стремясь максимально использовать в деятельности организации все то лучшее, что они предлагают. Основной стимулирующей мерой в этом случае становятся различные виды поощрения, в то время как наказания применяются руководителем лишь как крайняя мера дисциплинарного воздействия. Подчиненные, как правило, высказывают свое удовлетворение таким стилем руководства, хотя многие решения на самом деле как бы «подсказываются» им сверху, при этом они чаще всего готовы оказывать руководителю всю необходимую помощь при решении возникающих проблем и демонстрируют ему необходимую моральную поддержку [8].

Для «партисипативной» модели характерно следующее: руководитель демонстрирует полное доверие подчиненным в решении всех возникающих вопросов и встречает такое же доверие с их стороны; он всегда стремится их выслушать и использовать все полезные идеи и конструктивные предложения, сотрудничает с подчиненными в постановке целей и в контроле за их исполнением. При этом стиле руководства создаются необходимые условия для сплочения коллектива и поддержания в нем благоприятной психологической атмосферы.

Рассматривая вопрос о различном влиянии описанных выше стилей руководства, хотелось

бы еще раз отметить, что при авторитарном стиле может быть выполнен примерно в два раза больший объем работы, чем при демократическом, однако ее качество, оригинальность, новизна, присутствие элементов творчества гораздо ниже. Это подтверждает тезис о том, что авторитарный стиль руководства предпочтительнее в тех организациях (ситуациях, коллективах), где деятельность сотрудников носит более простой характер и ориентирована в первую очередь на количественные показатели, а демократический стиль эффективен в организациях, где члены коллектива заняты более сложной или более творческой деятельностью, приоритетом которой является степень ее новизны или ее качество.

Довольно близка приведенной выше типологии, несмотря на определенные различия в терминологии, еще одна классификация стилей руководства, приведенная в работе Д. Майерса [3]. Первый стиль в данной классификации – это так называемый инструментальный, или ориентированный на задачу. При таком стиле руководитель прежде всего ориентирован на решение поставленной перед ним задачи и делает для этого все, что, по его мнению, необходимо – сам распределяет задания среди подчиненных, планирует процесс их выполнения, составляет графики работ, разрабатывает стратегию и тактику их выполнения, следит за созданием нужных условий, обеспечением подчиненных всеми необходимыми ресурсами и т.п.

Вторая возможная модель – это стиль, ориентированный на человеческие отношения, или на подчиненных. Руководитель в этом случае свою основную задачу видит в создании благоприятного морально-психологического климата, в организации совместной работы, в обеспечении сотрудничества и взаимопомощи между своим и подчиненными, в обеспечении возможностей максимального участия сотрудников в принятии решений, в поощрении их профессионального роста и развития и т.п. [3].

Оказывается, что ориентированный на подчиненных стиль руководства весьма близок демократическому, он также оказывает положительное влияние на эффективность деятельности и способствует повышению производительности, так как обеспечивает условия для свободы творчества и самовыражения сотрудников, способствует их удовлетворенности

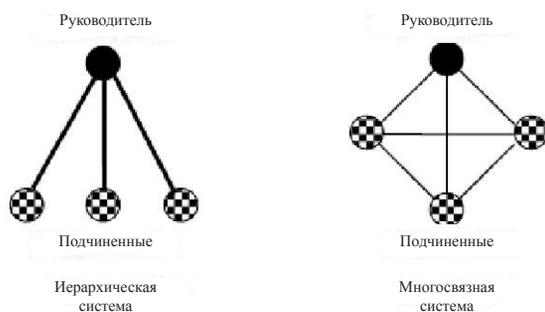


Рисунок 1. Системная интерпретация стилей руководства

своей работой и ее эмоциональной привлекательности для них. Как следствие использования данного стиля отмечается снижение нарушений дисциплины, прогулов и текучести кадров, формирование более благоприятного морально-психологического климата, оптимизация взаимоотношений в коллективе и отношений в системе «руководитель – подчиненные».

Системный аспект стиля руководства

Описанные выше стили руководства находят особую интерпретацию с позиций теории современной системной психологии. Базовое основание этой теории – взгляд на мир и все происходящие в нем процессы как на явления системного порядка, к которым, в принципе, применимы универсальные методы и процедуры системного анализа [6, 7].

С этой точки зрения, система «руководитель – подчиненные» может быть организована по иерархическому или многосвязному принципу (рис. 1). При этом авторитарный стиль руководства, подразумевающий жесткую иерархическую структуру системных связей между руководителем и подчиненными, соответствует иерархической структуре организации социальной системы. Напротив, демократический стиль, в основе которого лежит стремление повысить эффективность работы системы за счет максимального использования творческой активности сотрудников и предоставления им возможности устанавливать необходимые внутрисистемные связи, служит классическим образцом организации многосвязной системы.

Таким образом, представляется, что демократический стиль руководства «по определению» более эффективен, поскольку именно

многосвязная структура обеспечивает наибольший порядок организации и наименьший уровень энтропии системы. В целом, это совпадает с представлением о сравнительной эффективности стилей руководства, в той или иной мере присущим большинству исследователей. Однако здесь могут быть очень важные нюансы.

Многосвязная система подразумевает возможность установления каждым элементом большого числа системных связей, то есть высокую креативность и коммуникативность всех или, по крайней мере, большинства сотрудников предприятия. Иными словами, она предъявляет весьма высокие (и не всегда реально выполнимые) требования к сотрудникам. Кроме того, организация устойчивой многосвязной структуры требует значительного времени. Наконец, обустройство «снизу» сложной структуры связей между сотрудниками с необходимостью подразумевает наличие высокой корпоративной культуры, позволяющей преодолеть неизбежно возникающие внутри системы противоречия и конкуренцию.

Все это серьезно затрудняет формирование прочной структуры организации и снижает надежность (вероятность) устанавливаемых в ней системных связей, то есть в итоге повышает энтропию системы. Поэтому преимущества демократического стиля руководства проявляются главным образом в «тепличных» условиях, при отсутствии агрессивной внешней среды, создающей явную угрозу для существования системы, с одной стороны, и жесткого лимита времени для выполнения системой своих функциональных задач, с другой.

При наличии таких экстремальных условий на первый план выступают преимущества организации иерархической системы. Как видно из рис. 2, многосвязная структура обеспечивает по отношению к иерархической структуре больший порядок в системе (меньшую энтропию) лишь при определенных пропорциях в вероятностях существующих системных связей.

Вне этих пропорций, при значительном превышении вероятности системной связи в иерархической структуре над аналогичными показателями многосвязной структуры (например, как это следует из рис. 2, когда для иерархической системы $P > 0,6$, а для соответствующей ей многосвязной системы $P < 0,25$), преимущество переходит к иерархической системе.

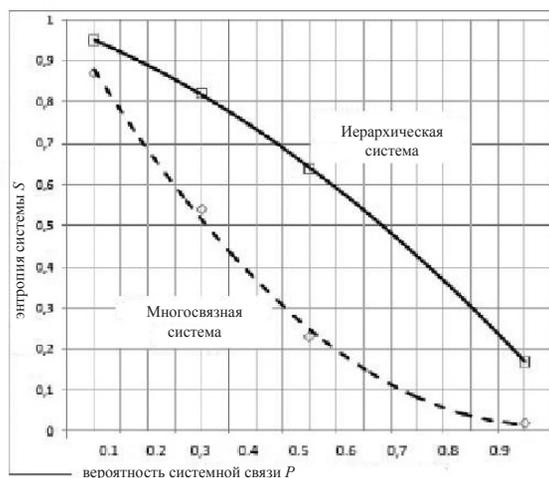


Рисунок 2. Зависимость энтропии системы из четырех элементов от вероятности существующих в ней связей при различных формах структурной организации

Поэтому в кризисных и экстремальных условиях управления для абсолютного большинства задач наибольшую эффективность приобретает авторитарный стиль руководства, использующий иерархическую структуру взаимоотношений с подчиненными. В этих условиях главным достоинством такого стиля становится возможность быстро устанавливать простую, но надежную структуру связей в системе, в которой особо высокие требования к индивидуальным характеристикам элементов (креативности, коммуникативности и т.п.) предъявляются только по отношению к самому руководителю. Если эти требования удовлетворяются и во главе организации действительно оказывается незаурядная личность, то даже при отсутствии большого числа высококвалифицированных помощников, такому руководителю удается в кратчайший срок и при минимуме затрат создать весьма эффективную организацию. В экстремальных условиях такая организация способна выиграть сражение у своих конкурентов даже при их явном преимуществе в квалификации, опы-

те, а иногда и численности персонала, но при одном условии: если системная организация конкурентов будет иметь большую энтропию, то есть будет более аморфной, рыхлой.

Почти невероятные успехи набранной из новобранцев, плохо вооруженной и оснащенной революционной армии Наполеона в Итальянской кампании 1796–1797 гг. дают историческую ретроспективу этого эффекта. Сам же Наполеон заметил по этому поводу: «Стадо баранов, возглавляемых львом, всегда победит стадо львов, возглавляемых бараном».

Заключение

Особую актуальность приобретают сравнительные характеристики стилей руководства в современной России, развитие которой происходит при воздействии ряда экстремальных факторов. Часть их представляет шлейф фундаментальных преобразований экономической и политической жизни, произошедших в начале 1990-х гг. Они проявляются в высоких относительно большинства развитых стран показателях инфляции, определенном дисбалансе сфер промышленного производства и т.п. Другая часть отражает недавно возникшие кризисные явления экономического и геополитического порядка. В целом же, деятельность большинства российских организационных структур осуществляется в ситуации, далеко не «тепличной». В этом смысле вполне закономерно тяготение таких структур к авторитарному стилю руководства.

Тем не менее реальная эффективность того или иного стиля руководства в каждой конкретной ситуации определяется комплексом обстоятельств, для объективного учета которых необходим системный анализ всей совокупности внешних по отношению к данной организации факторов и взаимодействий ее собственной структуры и организационной культуры.

Литература

1. Жебит Г. А. Организационно-управленческая деятельность: проблемы и перспективы развития. Минск, 2005. 239 с.
2. Кузнецова Е. А. Организационная культура как фактор эффективности управленческой деятельности: Дис. ... канд. социол. наук. М.: МГУ, 2000.
3. Майерс Д. Социальная психология. СПб., 2001. 277 с.
4. Мескон М. Основы менеджмента. М., 2006. 522 с.

5. **Романова Е. С.** Профессиональное становление и развитие с позиций дуального подхода // Системная психология и социология. 2010. № 1. С. 44–57.
6. **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии // Системная психология и социология. 2010. № 1. С. 6–43.
7. **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии // Системная психология и социология. 2010. № 2. С. 5–24.
8. Социальная психология / Под ред. А. Н. Сухова, А. А. Деркач. М., 2001. 238 с.
9. **Спивак В. А.** Корпоративная культура: теория и практика. СПб: Питер, 2001. 475 с.
10. **Schein E. H.** Organizational Culture // American Psychologist. 1990. Vol. 45(1). 543 с.

References

1. **Gebit A.** Managerial Activity: Problems and Prospects. Minsk, 2005. 239 p.
2. **Kuznetsova E. A.** Organizational Culture as a Factor of Efficiency of Administrative Activity: Dis... kand... of sociology. M.: Moscow State University, 2000.
3. **Myers D.** Social Psychology. SPb., 2001. 277 p.
4. **Meskon M.** Fundamentals of management. M., 2006. 522 p.
5. **Romanova E. S.** The Professional Formation and Development in the Dual Approach // Systems Psychology and Sociology. 2010. № 1. P. 44–57.
6. **Ryzhov B. N.** The Basis of Systems Psychology // Systems Psychology and Sociology. 2010. № 1. P. 6–43.
7. **Ryzhov B. N.** The basis of systems psychology // Systems Psychology and Sociology. 2010. № 2. P. 5–24.
8. Social Psychology / Ed. A.N. Suhova, A.A. Derkach. M., 2001. 238 p.
9. **Spivak C. A.** Corporate Culture: Theory and Practice. SPb.: Piter, 2001. 475 p.
10. **Schein E. H.** Organizational Culture // American Psychologist. 1990. Vol. 45(1).

СИСТЕМНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ ИНВАЛИДОВ ДЦП¹

Рыжов Б. Н.
МГПУ, Москва,
Михайлова О. В.

МНПЦ реабилитационных технологий, Москва

Статья посвящена описанию исследования системных характеристик психической работоспособности инвалидов вследствие детского церебрального паралича, включая показатели объема, сложности и темпа тестовой деятельности, а также определенных на их основе интегрального показателя психической работоспособности и стилевых особенностей деятельности инвалидов, выраженных в индексе версативности-ингенитивности.

Ключевые слова: психическая работоспособность, детский церебральный паралич, системная психология, версативный тип ума, ингенитивный тип ума.

SYSTEM FEATURES OF PSYCHIC WORK CAPACITY IN PERSONS WITH CEREBRAL PALSY

Ryzhov B. N.
MSTTU, Moscow,
Mikhaylova O. V.

Moscow Research and Practical Center for Rehabilitation Technologies, Moscow

The article is devoted to the description of the study of system characteristics of psychic work capacity of invalid persons due to cerebral palsy. Volume, complexity and tempo indicators of test activities are also discussed. On the basis of these indicators the integral indicator of psychic work capacity and stylistic peculiarities of the activities of persons with disorders are calculated.

Key words: psychic work capacity, cerebral palsy, systems psychology, versatile type of mind, ingenerative type of mind.

Введение

Проблема психологической диагностики когнитивных характеристик инвалидов вследствие детского церебрального паралича (ДЦП) приобретает в настоящее время особое значение вследствие резкого возрастания числа этих заболеваний во всем мире и ряда новых возможностей социальной и профессиональной адаптации, которые открывают перед инвалидом прогресс компьютерных средств и интернет-технологий [1, 6]. Однако успешность использования этих возможностей в значительной мере зависит от рационального учета индивидуальных особенностей инвалида, позволяющих ему достичь лучших результатов в той или иной группе решаемых задач [1, 2, 3].

С учетом этого обстоятельства целью настоящей работы стало исследование системных характеристик психической работоспособности инвалидов ДЦП, позволяющих контролировать сохранность основных психических функций (внимания, памяти и мышления) и развитие важнейших стилевых особенностей деятельности (версативность-ингенитивность), играющих немаловажную роль при социальной и профессиональной адаптации.

Методологическая база исследования

Основной методологической базой исследования стала концепция системной психологии [4, 5], дающая теоретическое и конкретное методическое обоснование всей совокупности диагностических критериев

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ. «Разработка технологии и нормативной базы психологической поддержки и профессионального сопровождения инвалидов ДЦП», проект № 14-16-77007.

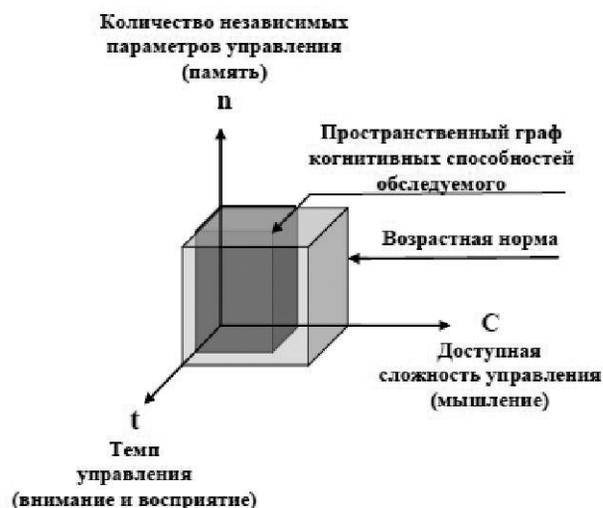


Рисунок 1. Графическая интерпретация структуры когнитивных способностей обследуемого

оценки психической работоспособности. К этим критериям относится ряд частных показателей психической работоспособности, соответствующих традиционно выделяемым показателям развития отдельных когнитивных способностей, в том числе:

- доступный человеку при стандартной тестовой нагрузке объем образуемой системы (доступное количество составляющих систему элементов или количество независимых параметров управления), который обозначается символом n и соотносится с характеристикой кратковременной памяти человека;
- доступное при стандартной тестовой нагрузке уменьшение энтропии (меры неупорядоченности) регулируемой системы (доступная сложность связей, устанавливаемых между элементами управляемой системы), которое обозначается символом C и соотносится с характеристиками мышления;
- доступный при стандартной тестовой нагрузке темп регулирования (образования) системы, который обозначается символом t и соотносится с характеристиками внимания и восприятия.

Вместе с тем важнейшим диагностическим критерием является построенный на основе частных показателей интегральный показатель психической работоспособности. Построенная с его учетом графическая интерпретация

структуры когнитивных способностей (всех показателей психической работоспособности) представлена на рис. 1.

В то же время концепция системной психологии позволяет выделить особые стилевые особенности деятельности человека, связанные с доминированием в структуре психической работоспособности того или иного частного показателя психической работоспособности или особые качества ума. В их числе выделяют версативный тип, в основе которого лежит способность к систематизации большого числа исходно независимых объектов, а доминирующей характеристикой продуктивности является объем образуемой системы – число ее элементов n , и ингенитивный тип, системной доминантой которого является преимущественная возможность уменьшения энтропии (неупорядоченности) образуемых системных связей C , и стоящий между ними уравновешенный тип.

Методы исследования

Эмпирическое исследование системных характеристик психической работоспособности инвалидов было проведено на базе Московского научно-практического центра реабилитации инвалидов вследствие ДЦП. В исследовании участвовали 55 инвалидов ДЦП, при этом была выделена подгруппа па-

циентов со спастической диплегией ($n = 25$), атонически-астатическим синдромом ($n = 8$), правосторонними гемипарезами ($n = 10$), левосторонними гемипарезами ($n = 12$). Все пациенты могли ходить самостоятельно: в зависимости от формы ДЦП спастико-паретической походкой, гемипаретической походкой или атактической походкой. У большинства обследованных фиксировалось нарушение мелкой моторики.

Поскольку основной задачей исследования была оценка психической работоспособности инвалида, в случае связанных с основным заболеванием затруднений выполнения тестов из-за дефекта манипулятивной функции психолог в ряде случаев оказывал техническую помощь испытуемому, дублируя выполнение его ответов с помощью «мыши» или клавиатуры компьютера.

По возрасту инвалиды были разделены на группы 15–18 лет ($n = 21$) и 19–35 лет ($n = 34$).

Для практической реализации метода системной диагностики психической работоспособности использовался R-TEST – «Психическая работоспособность», позволяющий определить интегральный показатель психической работоспособности. Его составляющие: показатели объема, сложности и темпа образования системы, а также стилевые особенности деятельности, выраженные в индексе версативности-ингенитивности [5].

Тест был представлен электронной версией, включающей три последовательно задаваемых субтеста. В основе первого субтеста лежит методика «Счет в автотемпе», предназначенная для оценки качества выполнения обследуемым простой счетно-логической деятельности при ограниченном перечне используемых в задании элементов и высоком темпе предъявляемой информации. По результатам первого субтеста производилась оценка параметра t при стандартной тестовой нагрузке – коэффициента темпа деятельности Kt .

В основе второго субтеста лежит методика «Запоминание геометрических фигур», методика MEMORY, предназначенная для оценки качества выполнения обследуемым мнестической деятельности с большим числом подлежащих запоминанию элементов при ограниченном времени выполнения задания. По результатам второго субтеста производилась оценка параметра n при стандартной

тестовой нагрузке – коэффициента объема кратковременной памяти Kn .

Третий субтест использует модификацию известной методики «Прогрессивные матрицы Равена» для оценки качества выполнения обследуемым сложной логической деятельности. По результатам этого субтеста производилась оценка параметра C при стандартной тестовой нагрузке – коэффициента сложно-логической деятельности Kc .

На основе этих коэффициентов в соответствии с концепцией системной психологии [5] рассчитывался интегральный коэффициент психической работоспособности Kp .

Статистическая обработка результатов проводилась с использованием программ Microsoft Excel. При этом применялись следующие непараметрические методы: сопоставление двух зависимых групп по количественному признаку (соответственно с использованием метода Уилкоксона); описательная статистика. Статистически значимыми считались результаты при $p < 0,05$.

Результаты исследования

В табл. 1 приведены результаты выполнения методики «Счет в автотемпе» инвалидами младшей и старшей возрастных групп. Сопоставление полученных показателей с данными возрастной нормы указывает на серьезное (более чем в два раза) снижение результативности выполнения теста инвалидами вне зависимости от возрастной группы.

При этом легко заметить чрезвычайно большой разброс полученных результатов, лишь немногим уступающий средним значениям получаемых оценок. Особенно это заметно на примере среднего времени реакции испытуемых.

Также заметное, хотя и несколько менее выраженное, снижение показателей отмечено у инвалидов и по двум другим тестовым методикам (табл. 2).

Видно, что результаты выполнения задания имеют тенденцию ухудшения по мере увеличения возраста инвалидов. Значимой корреляции полученных показателей с диагнозом пациента обнаружено не было, однако внутри каждой возрастной группы легко обнаружить три контрастные подгруппы, различающиеся уровнем выполнения тестовых заданий (табл. 3, 4).

Таблица 1

Результаты выполнения методики «Счет в автотемпе» инвалидами

Контингент	Среднее время реакции, с М±СКО	Количество предъявленных цифр М±СКО	Количество правильных ответов М±СКО	Коэффициент темпа деятельности <i>Kt</i> М±СКО
<i>Группа 15–18 лет</i>				
Возрастная норма	1,95	92	87	
Инвалиды	5,36± ± 4,52	53,67± ± 24,84	49,83± ± 24,02	0,55± ± 0,27
<i>Группа 19–35 лет</i>				
Возрастная норма	1,99	90	86	
Инвалиды	4,8± ±4,7	51,2± ±27,0	47,2± ±26,5	0,53± ± 0,31

Примечание. Здесь М – среднее значение показателей; СКО – среднеквадратичное отклонение.

Таблица 2

Результаты выполнения методик «MEMORY» и «Мод. Равен» инвалидами

Контингент	МЕТОДИКА «MEMORY»		МЕТОДИКА «Мод. РАВЕН»	
	Количество правильных ответов М±СКО	Коэффициент объема кратковременной памяти <i>Kп</i> М±СКО	Количество правильных ответов М±СКО	Коэффициент сложно-логической деятельности <i>Kс</i> М±СКО
<i>Группа 15–18 лет</i>				
Возрастная норма	19		6	
Инвалиды	12,16± ±7,74	0,64± ±0,42	4,58± ± 2,27	0,76± ±0,38
<i>Группа 19–35 лет</i>				
Возрастная норма	18		5	
Инвалиды	8,71± ±5,59	0,51± ±0,31	3,09± ±2,21	0,64± ±0,44

Подгруппу А составляли инвалиды, чьи когнитивные способности практически не отличались от возрастной нормы. Теоретически в нее попадали все испытуемые, чей интегральный коэффициент психической работоспособности превышал уровень 0,66, то есть меньше чем на 33% снижался относительно возрастной нормы.

Однако практически коэффициент психической работоспособности в подгруппах А изменялся от 0,92 (в младшей возрастной подгруппе) до 0,96 (в подгруппе 19–35 лет) при весьма незначительных значениях стандартных отклонений, не превышавших 12–16% средних значений. Подгруппа А оказалась наиболее многочисленной среди других групп

Таблица 3

**Коэффициент психической работоспособности
и его составляющие в возрастной выборке инвалидов ДЦП 15–18 лет**

Подгруппа	Коэффициент темпа деятельности K_t М±СКО	Коэффициент Объема кратковременной памяти K_n М±СКО	Коэффициент сложно-логиче- ской деятельности K_c М±СКО	Коэффициент психической работоспособности K_p М±СКО
Все инвалиды	0,55± ±0,27	0,64± ±0,42	0,76± ±0,38	0,65± ±0,31
Подгруппа А	0,7± ±0,22	0,98± ±0,3	1,08± ±0,17	0,92± ±0,11
Подгруппа В	0,62± ±0,05	0,46± ±0,06	0,49± ±0,16	0,52± ±0,02
Подгруппы А + В	0,67± ±0,18	0,8± ±0,35	0,88± ±0,33	0,79± ±0,21
Подгруппа С	0,18± ±0,01	0,16± ±0,14	0,38± ±0,25	0,24± ±0,04

Таблица 4

**Коэффициент психической работоспособности
и его составляющие в возрастной выборке инвалидов ДЦП 19–35 лет**

Подгруппа	Коэффициент темпа деятельности K_t М±СКО	Коэффициент объема кратковременной памяти K_n М±СКО	Коэффициент сложно-логиче- ской деятель- ности K_c М±СКО	Коэффициент психической работоспособности K_p М±СКО
Все инвалиды	0,53± ±0,31	0,51± ±0,31	0,64± ±0,44	0,58± ±0,31
Подгруппа А	0,88± ±0,2	0,89± ±0,26	1,08± ±0,36	0,95± ±0,16
Подгруппа В	0,49± ±0,18	0,36± ±0,06	0,6± ±0,31	0,49± ±0,1
Подгруппа С	0,18± ±0,15	0,29± ±0,16	0,15± ±0,12	0,21± ±0,06

(39,4% общей численности обследованных инвалидов).

Подгруппу В составляли инвалиды, чья психическая работоспособность находилась в пределах от одной до двух третей возрастной нормы. Но реально она также оказалась весьма компактной по показателям разброса относительно средних значений.

Коэффициент психической работоспособности ее членов составлял около 50% возраст-

ной нормы при весьма малых значениях СКО и практически не различался в возрастных подгруппах (см. табл. 3 и 4).

Наконец, подгруппу С составляли наименее успешные инвалиды, чей коэффициент психической работоспособности был менее трети возрастной нормы. Реально он составлял 0,21–0,24% возрастной нормы, также при весьма малых значениях СКО, не превышавших 4–6%.

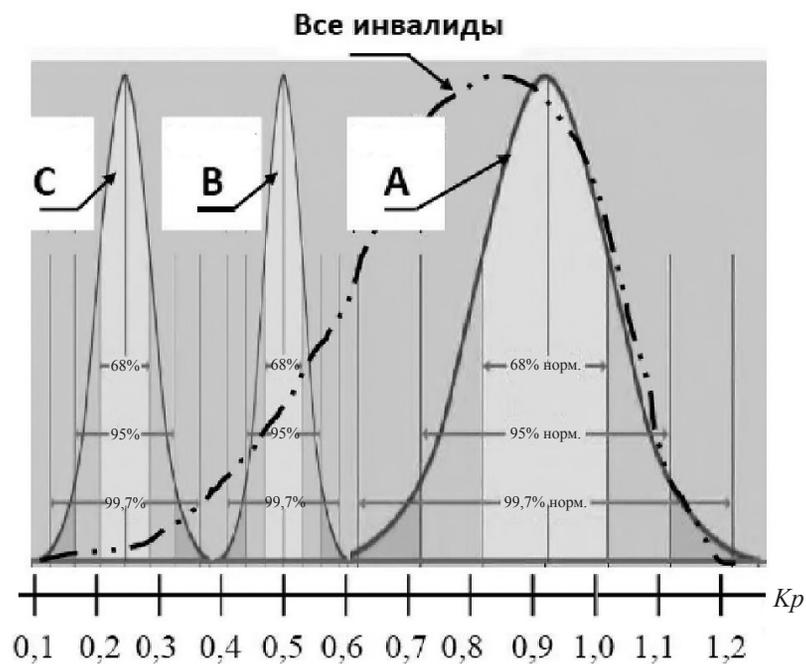


Рисунок 2. Распределение показателей психической работоспособности по группам инвалидов в возрасте 15–18 лет

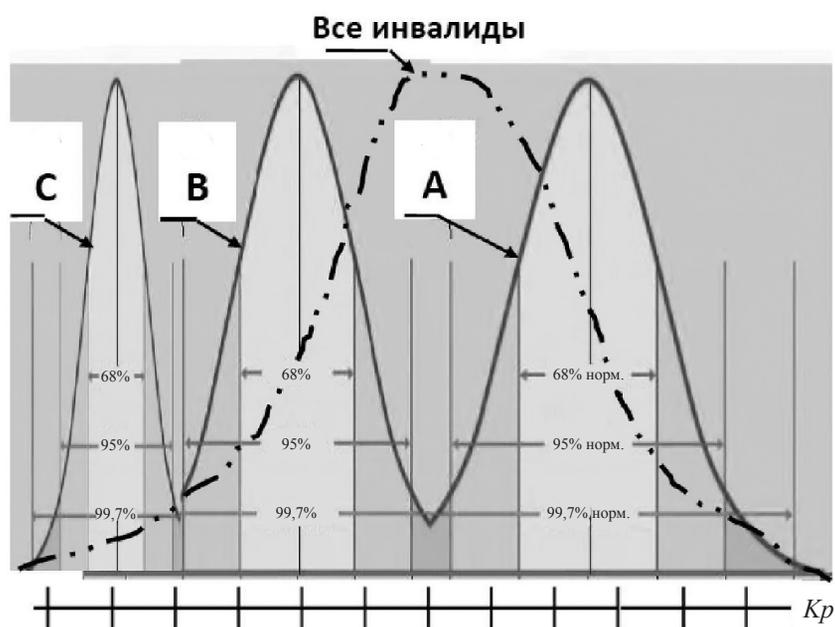


Рисунок 3. Распределение показателей психической работоспособности по группам инвалидов в возрасте 19–35 лет

Таким образом, выделенные подгруппы, практически не пересекаясь между собой, отражали существенную тенденцию полученного распределения, условно изображенную на рис. 2 и 3.

Полученные показатели позволяют установить основные категории ограничений психической работоспособности инвали-

дов, выделив категорию без ограничений психической работоспособности (ПР) или незначительного ее снижения, подгруппу А, позволяющую инвалиду адаптироваться в достаточно широком круге профессий, в которых главным ограничивающим их адаптацию фактором будет недостаток физических возможностей движения.

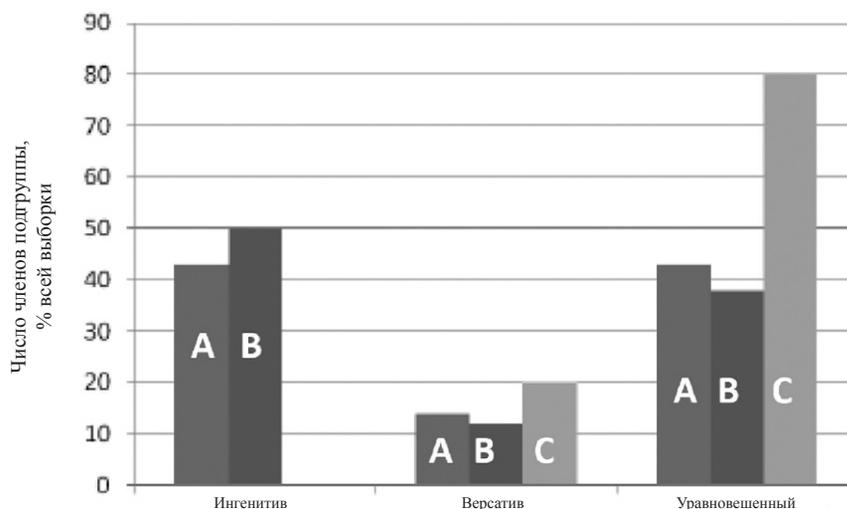


Рисунок 4. Распределение показателей версативности-ингенитивности у инвалидов по группам успешности А, В, С

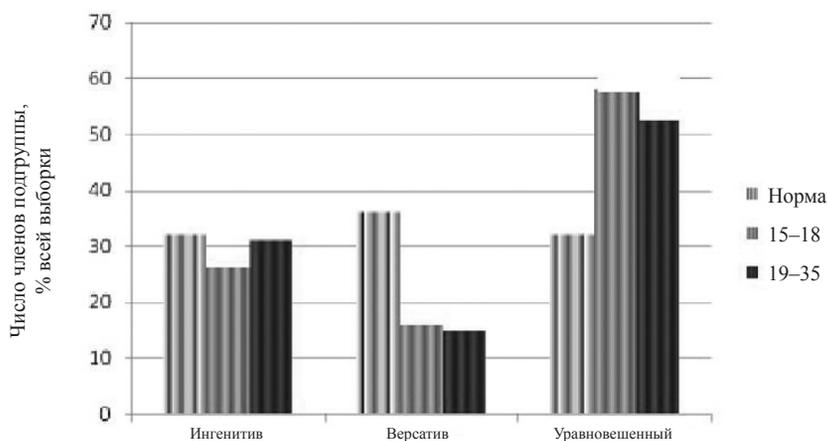


Рисунок 5. Распределение показателей версативности-ингенитивности в норме и различных возрастных подгруппах инвалидов

Следующую категорию ограничений ПР составляет подгруппа В, представители которой по своим когнитивным возможностям могут выполнять только весьма ограниченный круг простых работ. Последнюю категорию, соответствующую подгруппе С, можно признать не подлежащей профессиональному устройству обычного типа. Для представителей этой категории возможна работа лишь в специально созданных условиях для лиц с одновременным ограничением физических и когнитивных возможностей.

При этом следует рассмотреть ряд дополнительных моментов, связанных с характерными психологическими особенностями выделенных категорий ограничений ПР. Прежде

всего это касается распределения в группах параметров версативности-ингенитивности. Как видно из рис. 4, количество ингенитивов в подгруппах А и В значительно превышало количество версативов. (Разумеется, для группы С, на фоне резкого и тотального снижения когнитивных возможностей, выделение показателя ингенитивности-версативности может быть достаточно условным.)

В то же время в норме количество версативов, как правило, несколько превосходит количество ингенитивов (рис. 5). Полученный эффект можно объяснить значительно более замкнутой жизнью, которую вынужден вести инвалид: реальными ограничениями элементной базы, окружающих его с детства

предметов, что приводит к тому, что сам стиль жизненной адаптации субъекта сдвигается в область регулирования и создания новых связей в обедненной элементами среде, а не к поиску новых элементов. Таким образом, сам факт инвалидности и связанных с ним ограничений передвижения является импульсом для развития ингенитивных качеств личности.

Учет этого важного обстоятельства необходимо при выборе конкретных видов социальной и профессиональной адаптации инвалида.

Заключение

Проведенное исследование психической работоспособности различных групп инвалидов ДЦП позволило установить основные категории ограничений психической работоспособности инвалидов и выделить ряд связанных с ними особых характеристик, включая большую выраженность у инвалидов версативного радикала психической работоспособности.

Литература

1. Комплексная реабилитация детей с детским церебральным параличом: Методические рекомендации. М.: НВТ «БИМК-Д», 2008.
2. Михайлова О. В., Рыжов Б. Н. Системная технология и методы профессиональной ориентации и поддержки инвалидов вследствие детского церебрального паралича // Специальное образование. 2013. № 2(30).
3. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции. М.: Наука, 2001.
4. Рыжов Б. Н. Системные основания психологии // Системная психология и социология. 2010. № 1. С. 6–43.
5. Рыжов Б. Н. Системные основания психологии // Системная психология и социология 2010. № 2. С. 5–24.
6. Шипицына Л. М., Мамайчук И. И. Детский церебральный паралич. СПб.: Дидактика Плюс, 2001.

References

1. Complex Rehabilitation of Children with Cerebral Palsy: Methodical Recommendations. M: BIMK-D, 2008.
2. Mikhailova O. V., Ryzhov B. N. System Technology and Methods of Vocational Counseling and Support of Persons with Disabilities due to Cerebral Palsy // Special Education. 2013. № 2(30).
3. Morosanova V. I. Individual Style of Self-Regulation. M.: Nauka, 2001.
4. Ryzhov B. N. System Basis of Psychology // Systems Psychology and Sociology. 2010. № 1. P. 6–43.
5. Ryzhov B. N. System Basis of Psychology // Systems Psychology and Sociology. 2010. № 2. P. 5–24.
6. Shipitsyna L. M., Malajczuk I. I. Cerebral Palsy. SPb: Didactics Plus, 2001.

ИССЛЕДОВАНИЕ МЕЖПОЛУШАРНОЙ АСИММЕТРИИ МОЗГА В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ ЗРИТЕЛЬНО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ЗАДАЧ У ПОДРОСТКОВ С АНТЕНАТАЛЬНОЙ ИНТОКСИКАЦИЕЙ АЛКОГОЛЕМ¹

Арзуманов Ю. Л.,

Васечкин В. Б.,

Абакумова А. А.

*МГПУ, ФГБУ «Национальный
научный центр наркологии»
Министерства здравоохранения
Российской Федерации, Москва*

Статья посвящена проблеме влияния алкоголизма родителей на высшую нервную деятельность и поведение их детей. Ставится вопрос о разработке эффективных программ профилактики алкогольной зависимости. Отмечено, что у подростков с антенатальной интоксикацией алкоголем выявлено угнетение корковой деятельности.

Ключевые слова: межполушарная асимметрия мозга, зрительно-пространственные задачи, антенатальная интоксикация алкоголем, алкогольная зависимость.

INTERHEMISPHERIC ASYMMETRY OF THE BRAIN IN THE PROCESS OF VISUAL-SPATIAL TASK SOLVING IN ADOLESCENTS WITH PRENATAL ALCOHOL INTOXICATION¹

Arzumanov Y. L.,

Vasechkin V. B.,

Abakumova A. A.

*MCTTU, National Scientific Center
of Narcology of the Ministry
of Health and Social Development
of the Russian Federation, Moscow*

The article is devoted to the effect of parental alcoholism on children's higher nervous activity and their behavior. The question of the development of effective alcohol prevention programs is discussed. It is noted that inhibition of cortical activity is revealed in adolescents with prenatal alcohol intoxication.

Key words: interhemispheric asymmetry of the brain, visual-spatial task solving, prenatal alcohol intoxication, alcohol addiction.

Введение

У детей от родителей, страдающих алкоголизмом, часто проявляются нарушения поведения, когнитивных функций, эмоциональных реакций и т.д. Несмотря на интенсивные исследования, до сих пор предметом спора остается вопрос о роли биологических и социальных факторов в процессе формирования личности ребенка, родившегося и воспитанного в семье больных алкоголизмом, риска развития у него алкогольной зависимости во взрослом возрасте. Решение этой проблемы имеет как фундаментальное, так и практиче-

ское значение, определяя стратегию профилактической работы с детьми из семей, злоупотребляющих алкоголем.

Появляется все больше сведений, что у детей, рожденных от матерей, злоупотребляющих психоактивными веществами, обнаруживаются значительные нарушения функций мозга и других систем организма. При антенатальной интоксикации алкоголем могут родиться дети с «алкогольным синдромом плода», при котором проявляются серьезные физические, умственные и поведенческие расстройства.

Изучение механизмов расстройств функций мозга, поведения, генетических особенно-

¹ Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ, проект № 14-06-00908.

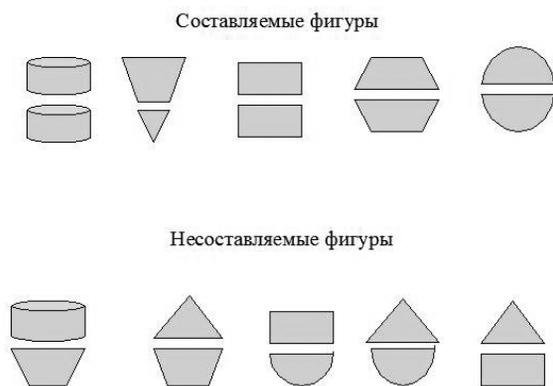


Рисунок 1. Стимульный материал

стей у потомства от матерей, употребляющих алкоголь во время беременности, поможет понять происхождение этих нарушений. У детей от больных алкоголизмом родителей особенно часто отмечаются нарушения центральной нервной системы: умственная отсталость в сочетании с тяжелыми нарушениями внимания, памяти, эмоционально-волевой сферы, что приводит к психическим и личностным отклонениям в развитии, высокому уровню агрессивности, подавленности, апатии, расстройствам поведения. У этих детей повышен риск развития алкоголизма. Часто встречающимся расстройством психической деятельности является нарушение избирательного дифференцированного, фокусированного внимания, одной из базисных функций головного мозга человека, с помощью которой происходят отбор значимой информации и игнорирование несущественных раздражителей.

Таким образом, актуальность данной работы определена необходимостью комплексного изучения влияния алкоголизма родителей на высшую нервную деятельность и поведение их детей, а также на риск развития у них алкогольной зависимости, что должно привести к разработке эффективных программ профилактики этих заболеваний.

Методика и методы исследования

Цель работы – изучение состояния вызванной электрической активности коры и межполушарной асимметрии головного мозга у подростков 11–14 лет, рожденных от матерей, употребляющих психоактивные вещества во время беременности, при подаче невербальных стимулов на разные половины сетчатки

для изучения глубины нарушений зрительно-пространственных функций. Исследовались поздние отрицательные и положительные волны электрического ответа коры мозга (волны N200, P300, P600).

Использовались стимульные комплексы, состоящие из двух фрагментов геометрических фигур (треугольник, квадрат, круг, трапеция, цилиндр), которые подбирались таким образом, что при совмещении они могли образовывать одну из вышеназванных геометрических фигур – составляемые, либо несоставляемые комплексы (рис. 1).

Стимулы предъявлялись слева и справа от фиксации точки, расположенной в центре экрана, находящегося на расстоянии 180 см от глаз исследуемого (эксцентриситет пять градусов). В каждом исследовании предъявлялись 160 стимульных комплексов, 40 составляемых и 40 несоставляемых пар в левое и правое поля зрения; вероятность предъявления каждой пары была одинаковой. Стимульные пары предъявлялись со случайными паузами (3–7 с). С каждым испытуемым проводили четыре исследования.

Испытуемые получали следующую инструкцию: «Вам будут предъявляться фрагменты известных геометрических фигур. Если из них можно составить фигуру, нажмите кнопку правой рукой, если нельзя – левой. Сделать это нужно как можно быстрее. На протяжении всего исследования смотрите на точку, расположенную в центре экрана».

Было исследовано 20 детей в возрасте 11–14 лет, рожденных от матерей, которые употребляли алкоголь в разные сроки беременности. В контрольную группу вошли 15 детей того же возраста, рожденных от здоровых матерей. При решении зрительно-пространственной задачи на предъявление составляемых и несоставляемых комплексов регистрировались время реакции и количество правильных ответов.

Результаты исследования

В контрольной группе исследуемых на количество правильных решений зрительно-пространственной задачи влияет фактор «составляемость-несоставляемость» геометрической фигуры: $F(1,14) = 7,19; p < 0,06$. У подростков с антенатальной интоксикацией алкоголем влияние этого фактора еще более выражено: $F(1,19) = 26,3; p < 0,001$; независимо от того,

в какое поле зрения предъявляются стимулы, количество правильных решений достоверно больше, если из фрагментов можно составить геометрическую фигуру. Доля правильных решений в этой группе явно меньше, чем в группе здоровых подростков. Так, при экспонировании стимулов в правое поле зрения (ППЗ) количество правильных решений зрительно-пространственной задачи составляет $73 \pm 1,7\%$ в контрольной группе и $65 \pm 1,7\%$ у подростков с антенатальной интоксикацией алкоголем ($p < 0,01$). При предъявлении стимулов в левое поле зрения различие между исследуемыми группами также достоверно.

На число правильных решений в группе подростков с антенатальной интоксикацией алкоголем существенное влияние оказывает фактор повторения ($F(3,57) = 15,24$; $p < 0,001$). Исследование динамики этого показателя в течение последовательных четырех дней показало, что данные подростки в результате тренировки выполняют задачу с меньшим числом ошибок при предъявлении как составляемых, так и несоставляемых комплексов. Однако только к четвертому дню исследования количество правильных решений у них едва достигает начального уровня здоровых исследуемых, у которых фактор повторения проб оказывает существенное влияние на количество правильных решений ($F(1,14) = 0,47$, незначимо).

В контрольной группе время реакции (ВР) зависит от поля зрения, в котором предъявляются раздражители: $F(1,14) = 8,36$; $p < 0,05$. При предъявлении составляемых комплексов в правое поле зрения оно в среднем равняется 703 ± 15 мс, в левое – 685 ± 14 мс. Сравнение методом сопряженных пар выявляет значимость этой разницы ($p < 0,01$). Аналогичные полушарные отношения наблюдаются и при предъявлении несоставляемых комплексов.

У подростков с антенатальной интоксикацией алкоголем время реакции существенно больше, чем у здоровых исследуемых, причем увеличение выражено в большей степени, когда информация адресуется в правое полушарие, особенно при предъявлении несоставляемых комплексов. Таким образом, у подростков с антенатальной интоксикацией алкоголем в отличие от контрольной группы не выявлены различия в средних значениях ВР в зависимости от того, в какое поле зрения предъявляются стимулы.

В обеих исследованных группах выявляется значение фактора составляемость-несоставляемость из фрагментов геометрической фигуры. Обнаружено, что ВР больше, если из предъявляемых фрагментов нельзя составить геометрическую фигуру. Если стимулы экспонируются в правое поле зрения (ППЗ) различие во времени реакции на составляемые и несоставляемые комплексы выражено одинаково у обеих групп исследуемых. Иная картина наблюдается при предъявлении стимулов в левое поле зрения (ЛПЗ): у подростков с антенатальной интоксикацией алкоголем различие во времени реакции на составляемые и несоставляемые комплексы явно больше, чем в контрольной группе, то есть оказывается достоверной разница между составляемыми и несоставляемыми комплексами в левом и правом полушариях ($p < 0,05$) за счет того, что у подростков с антенатальной интоксикацией алкоголем значительно увеличено ВР при предъявлении несоставляемых фрагментов непосредственно правому полушарию.

У здоровых исследуемых выявлена значимость сочетания фактора повторения и составляемости комплексов: $F(3,42) = 7,82$; $p < 0,001$. ВР практически не меняется при предъявлении несоставляемых комплексов, тогда как при предъявлении составляемых комплексов, из которых можно сложить геометрическую фигуру, уже на второй день исследований ВР значительно сокращается. У подростков с антенатальной интоксикацией алкоголем по мере повторения исследований ВР сокращается независимо от характера раздражителей: $F(8,57) = 6,58$; $p < 0,01$. Однако и при повторных исследованиях ВР у них явно больше, чем у здоровых, особенно при предъявлении несоставляемых комплексов.

Таким образом, сравнение контрольной группы с группой подростков с антенатальной интоксикацией алкоголем показывает, что при решении зрительно-пространственной задачи у последних количество правильных ответов существенно меньше, а время реакции больше. Наблюдаемое у контрольной группы меньшее ВР при подаче раздражителей в ЛПЗ, то есть непосредственно правому полушарию, у подростков с антенатальной интоксикацией алкоголем не выявлено. Наихудшие поведенческие показатели наблюдаются у них при предъявлении несоставляе-

мых комплексов, особенно если последние экспонируются в левом поле зрения.

**Обсуждение результатов:
латентный период и амплитуда
компонентов N200 и P300**

Электрофизиологические исследования показали, что при решении зрительно-пространственной задачи поздние отрицательные и положительные компоненты вызванного потенциала коры мозга N200 у подростков с антенатальной интоксикацией алкоголем во всех регистрируемых зонах развиваются с большим латентным периодом (ЛП) и меньшей амплитудой, чем в контрольной группе – увеличение скрытого периода потенциала более выражено в правой теменной области и центральных областях. Аналогичные отношения наблюдались и по компоненту P300. У подростков с антенатальной интоксикацией алкоголем ЛП P300 явно превышает таковой у контрольной группы, причем в правом полушарии существенно больше, чем в левом. В контрольной группе в случае правильного решения задачи ЛП P300 в правом полушарии значимо короче, чем в левом ($p < 0,05$).

Поздняя положительная волна P300 явно меньшей амплитуды регистрируется у подростков с антенатальной интоксикацией алкоголем. Это соотношение наблюдается и при правильных, и при ошибочных реакциях испытуемых в левом и правом полушариях.

Дисперсионный анализ позволил выявить значение фактора правильности решения испытуемого для скрытого периода N200 в контрольной группе, в которой латентный период отрицательной волны N200 короче в случае правильного решения зрительно-пространственной задачи. У подростков с антенатальной интоксикацией алкоголем этот фактор значимого влияния не оказывает: $F(1,19) = 0,58$.

Число правильных решений и время реакции зависят от того, составляется или нет из предъявляемых фрагментов геометрическая фигура. Количество правильных ответов больше, а время реакции меньше, если из предъявляемых фрагментов складывается геометрическая фигура. При предъявлении фрагментов, из которых правильную фигуру составить невозможно, исследуемому необходимо извлечь из памяти, последовательно составить и отвергнуть все фигуры-эталоны из предлагаемого

перед исследованием набора, и лишь потом он может дать правильный ответ. Если же из двух фрагментов правильная фигура составляется, задача решается быстрее, поскольку исследуемому нет необходимости перебирать все варианты и поиск решения оканчивается построением в уме соответствующей фигуры. Такого рода стратегии именуется соответственно исчерпывающим и самооканчивающимся поиском.

По-видимому, при определенном интервале имеет место маскировка по принципу интеграции, когда зрительный образ второго фрагмента накладывается на образ первого. В таких условиях маскировка, как правило, затрудняет процесс зрительного восприятия. Можно думать, что маскировка заметнее выявляется в более трудных условиях сопоставления. Это предположение подтверждает и тот факт, что в случае использования большего межстимульного интервала, около 280 мс и 500 мс, то есть в отсутствие маскировки, различия между количеством правильных ответов на составляемые и несоставляемые комплексы не выявляются [5, 6].

Число правильных решений при конструировании в уме геометрической фигуры не зависит от поля зрения, в котором предъявляются раздражители. Можно предположить, что это связано с легкой вербализуемостью простых геометрических фигур. В пользу этого предположения свидетельствует тот факт, что при увеличении межстимульного интервала, то есть в отсутствие маскировки, выявляется преимущество левого полушария в решении данной задачи. Достоверно больше правильных ответов, когда стимул предъявляется в правом поле зрения, то есть информация о нем поступает непосредственно в левое полушарие [6]. Однако в работах, в которых использовались невербализуемые фигуры, также не обнаружено асимметрии в восприятии этих раздражителей [4, 7]. Таким образом, полученные данные еще раз свидетельствуют о том, насколько динамична и трудно уловима латерализация той или иной функции.

В отличие от такого поведенческого показателя, как число правильных решений, время двигательной реакции латерализовано: в контрольной группе ВР короче, если стимульная информация поступает в левое поле зрения, то есть непосредственно в правое полушарие. Этот факт позволяет сделать

вывод о преимущественном участии правого полушария в решении зрительно-пространственных задач. Следует подчеркнуть, что выявление асимметрии времени реакции при конструировании в уме легко вербализуемых геометрических фигур связано с затрудненными условиями восприятия, а именно с маскировкой [6]. Эти факты подтверждают и другие исследователи [1, 3, 4].

При хронической алкогольной интоксикации наблюдается уменьшение количества правильных решений, причем наименьшее число правильных ответов отмечается при предъявлении фрагментов, не составляющих фигуру эталонного набора. Очевидно, в этом случае заметнее проявляется маскировка, решение зрительно-пространственной задачи для больных хроническим алкоголизмом оказывается особенно затруднительным. Время реакции у больных алкоголизмом существенно больше, чем у здоровых лиц. Вероятно, хроническая алкогольная интоксикация приводит к замедлению процесса принятия решения. Возможно также, что больные составляют фрагменты и сравнивают полученный результат с эталонами, хранящимися в памяти, на основе более длительного анализа информации.

Выявлен латерализованный эффект хронического действия алкоголя. У подростков с интоксикацией алкоголем ВР достоверно больше, если стимулы экспонируются в левом поле зрения, то есть информация поступает непосредственно в правое полушарие. Это предположение подтверждается данными других авторов [8, 9, 10, 11].

Тренировка в ходе повторных исследований приводит к тому, что больные лучше справляются с заданием, увеличивается количество правильных ответов, сокращается время реакции, однако их показатели не достигают уровня здоровых испытуемых. Отсутствие выраженного обучения у здоровых лиц, по-видимому, можно объяснить «эффектом потолка». В условиях маскировки, то есть затрудненного восприятия, доля правильных опознаний у здоровых лиц колеблется в пределах 60–80%. По-видимому, это максимально возможная доля правильных ответов в данных условиях. Достигается она уже в первый день исследования и в последующие дни уже не меняется [15].

При изучении способности запоминать имена предъявляемых на фотографиях лиц

у больных алкоголизмом и здоровых было обнаружено, что больные алкоголизмом хуже, чем здоровые, выполняли это задание, однако, если в начале исследования обучение шло быстрее в контрольной группе, то в дальнейшем скорости обучения в исследуемых группах сравнялись. Авторы исследования считают, что это связано с «эффектом потолка» у здоровых лиц. Однако это предположение вряд ли можно признать удовлетворительным. Поэтому вопрос о нетренируемости данной функции у здоровых людей нуждается в специальном исследовании.

Заключение

Таким образом, при хронической алкогольной интоксикации выявлено ухудшение решения зрительно-пространственной задачи, связанное с преимущественным действием алкогольной интоксикации на правое полушарие.

Регистрация корковой вызванной активности в процессе решения зрительно-пространственной задачи подтверждает высказанное предположение. У больных хроническим алкоголизмом поздние компоненты вызванного ответа регистрируются с явно большим скрытым периодом и меньшей амплитудой, чем у здоровых лиц. Поздние волны вызванного ответа коры мозга, особенно положительные, отражают мотивационную, эмоциональную значимость раздражителя, состояние функции фокусированного внимания и другие когнитивные процессы [3, 4, 12, 13]. Наблюдаемое угнетение корковой активности при хронической алкогольной интоксикации, выражающееся в снижении амплитуд, свидетельствует о нарушении обработки информации при данной патологии. При этом угнетение корковой активности, хотя и диффузное, выражено неравномерно: в правом полушарии амплитуда P300 значительно больше угнетена, чем в левом, что свидетельствует о преимущественном угнетении активности коры правого полушария. Исследование межполушарных функциональных отношений показало, что в норме в правом полушарии ответ развивается с меньшим скрытым периодом, чем в левом.

У больных хроническим алкоголизмом наблюдается своего рода инверсия межполушарных отношений, проявляющихся у здоровых лиц, за счет преимущественного угнетения корковой активности в правом полушарии.

Считается, что компонент N200, негативное отклонение, развивающееся с латентным периодом около 200 мс, отражает временные параметры оценки стимула, уровень селективного внимания зависит от трудности различения стимула [2, 11, 14]. При регистрации ВР у подростков из контрольной группы этот компонент развивается раньше в случае, когда испытуемый правильно оценивает предъявля-

емые раздражители. У подростков с антенатальной интоксикацией алкоголем в отличие от здоровых подобной разницы не выявлено. Полученные данные свидетельствуют об угнетении корковой деятельности у исследуемых: корковая активация, наблюдаемая в контрольной группе при правильных решениях задачи, у подростков с антенатальной интоксикацией алкоголем не выявляется.

Литература

1. **Арзуманов Ю. Л.** Функциональное значение обратных временных связей в структуре условного рефлекса у человека: Дисс. ... докт. мед. наук. М., 1985. С. 281.
2. **Арзуманов Ю. Л.** Психофизиологические основы алкоголизма и наркоманий. М., 2001.
3. **Арзуманов Ю. Л.** Нейрофизиологические нарушения при алкоголизме // *Алкоголизм: Руководство для врачей* / Под ред. Н. Н. Иванца, М. А. Винниковой. М.: МИА, 2011. С. 141–166.
4. **Костандов Э. А., Генкина О. А.** Полушарная асимметрия вызванной электрической активности коры головного мозга на буквенные и невербальные стимулы // *Журн. высш. нервн. деятельности*. 1976. Т. 26. Вып. 1. С. 21–29.
5. **Мямлин В. В., Решикова Т. Н.** Решение зрительно-пространственной задачи в условиях маскировки // *Журн. высш. нервн. деятельности*. 1988. Т. 36. Вып. 6; С. 1284–1287.
6. **Тарсян Н. А., Мямлин В. В., Генкина О. А.** Межполушарные функциональные отношения в процессе решения человеком зрительно-пространственной задачи // *Физиология человека*. 1992. Т. 2. № 2. С. 5–14.
7. **Bradshaw J. Y., Nettleton N. C.** The Nature or Hemispheric Specialization in Man // *The Behavioral and Brain Sciences*. 1981. Vol. 4., P. 51–91.
8. **Ojima S, Nakata H, Kakigi R.** An ERP Study of Second Language Learning after Childhood: Effects Ofproficiency. Department of Integrative Physiology, National Institute for Physiological. Sciences, Okazaki, Japan // *J. Cogn. Neurosci.* 2005. № 17(8). P. 1212–1228.
9. **Kotchoubey B.** Event-Related Potential Measures of Consciousness: Two Equations with Three Unknowns // *Prog. Brain Res.* 2005. Vol. 150. P. 427–444; Institute of Medical Psychology and Behavioral Neurobiology, Eberhard-Karls-University of Tübingen, Gartenstr. 29, 72074 Tübingen, Germany.
10. **Porjesz B., Begleiter H.** Human Evoked Potentials and Alcohol // *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*. 1981. Vol. 5. № 2. P. 142–156.
11. **Porjesz B., Begleiter H.** Brain Dysfunction and Alcohol. The pathogenesis of alcoholism. N.Y.; Lond.: Plenum Press, 1998. P. 415–488; Renaul B. F., Lesevre N., 1979.
12. **Pollich I., Burns T.** P300 from Identical Twins // *Neuropsychologia*. 1987. Vol. 25. P. 299–304.
13. **Johnson R., Donchin E.** P300 and Stimulus Categorization: Two Plus One is not so Different from One Plus One // *Psychophysiology*. 1980. Vol. 17. № 2. P. 167–178.
14. **Ritter W., Simson R., Vaughan H.** Event-Related Potential Correlates of Two Stages of Information Processing in Physical and Semanting Discrimination Task // *Psychophysiology*. 1983. Vol. 20. P. 168–177.
15. **Schandler S., Cohen M., McArthur D.** Event-Related Brain Potentials in Intoxicated and Detoxified Alcoholics During Visuospatial Learning // *Psychopharmacology*. 1988. Vol. 94. № 2. P. 275.

References

1. **Arzumanov Y. L.** Functional Significance of Reverse Temporal Relations in the Structure of the Conditioned Reflex in Humans: Ph.D. thesis. M., 1985. P.281.
2. **Arzumanov Y. L.** Psychophysiological Bases of Alcoholism and Drug Addiction. M., 2001.
3. **Arzumanov Y. L.** Neurophysiological Disorders in Alcoholism // *Alcoholism: Guide for Physicians* / Ed. N. N. Ivants, M. A. Vinnikov. M.: MIA, 2011. P. 141–166.
4. **Kostandov E. A., Genkina O. A.** Hemispheric Asymmetry Caused by the Electrical Activity of the Cerebral Cortex to Letter and Non-Verbal Stimuli // *I. P. Pavlov J. of Higher Nervous Activity*. 1976. Vol. 26. Issue 1. P. 21–29.

5. **Myamlin V. V., Reschikova T. N.** Visuo-Spatial Task Solving in Masking Conditions // I. P. Pavlov J. of Higher Nervous Activity. 1988. Vol. 36. Issue 6. P. 1284–1287.
6. **Tarsyan N. A., Myamlin V. V., Genkina O. A.** Interhemispheric Functional Relations in the Process of Visuo-Spatial Task Solving // Human Physiology. 1992. Vol. 2. Issue 2. P. 5–14.
7. **Bradshaw J. Y., Nettleton N. C.** The Nature of Hemispheric Specialization in Man // The Behavioral and Brain Sciences. 1981. Vol. 4., P. 51–91.
8. **Ojima S, Nakata H, Kakigi R.** An ERP Study of Second Language Learning after Childhood: Effects Of proficiency. Department of Integrative Physiology, National Institute for Physiological. Sciences, Okazaki, Japan // J. Cogn. Neurosci. 2005. № 17(8). P. 1212–1228.
9. **Kotchoubey B.** Event-Related Potential Measures of Consciousness: Two Equations with Three Unknowns // Prog. Brain Res. 2005. Vol. 150. P. 427–444; Institute of Medical Psychology and Behavioral Neurobiology, Eberhard-Karls-University of Tübingen, Gartenstr. 29, 72074 Tübingen, Germany.
10. **Porjesz B., Begleiter H.** Human Evoked Potentials and Alcohol // Alcoholism: Clinical and Experimental Research. 1981. Vol. 5. № 2. P. 142–156.
11. **Porjesz B., Begleiter H.** Brain Dysfunction and Alcohol. The pathogenesis of alcoholism. N.Y.; Lond.: Plenum Press, 1998. P. 415–488; Renault B. F., Lesevre N., 1979.
12. **Pollich I., Burns T.** P300 from Identical Twins // Neuropsychologia. 1987. Vol. 25. P. 299–304.
13. **Johnson R., Donchin E.** P300 and Stimulus Categorization: Two Plus One is not so Different from One Plus One // Psychophysiology. 1980. Vol. 17. № 2. P. 167–178.
14. **Ritter W., Simson R., Vaughan H.** Event-Related Potential Correlates of Two Stages of Information Processing in Physical and Semantic Discrimination Task // Psychophysiology. 1983. Vol. 20. P. 168–177.
15. **Schandler S., Cohen M., McArthur D.** Event-Related Brain Potentials in Intoxicated and Detoxified Alcoholics During Visuospatial Learning // Psychopharmacology. 1988. Vol. 94. № 2. P. 275.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Львова С. В.
МГПУ, Москва

В статье рассмотрен вопрос профессионального становления личности. Изучаются уровни профессионального самоопределения студента к выполнению учебно-производственной деятельности. Уровни оцениваются на основе пяти компонентов: мотивационного, когнитивного, эмоционально-волевого, коммуникативного, поведенческого.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение; мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой, коммуникативный, поведенческий компоненты профессионального самоопределения.

PROFESSIONAL IDENTITY FORMATION IN STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES

Lvova S. V.
MCTTU, Moscow

The issue of a person's professional development is discussed. The levels of students' professional self-determination for training and production activities. These levels are based on five components: motivational, cognitive, emotional, communicative, and behavioral.

Keywords: professional self-determination; motivational, cognitive, emotional, communicative and behavioral components of professional identity.

Введение

В период модернизации системы образования в России значительно возрастает роль учителя как активного субъекта педагогического процесса, повышаются требования к его личностным и профессиональным качествам, социальной и профессиональной позиции. Сегодня наряду с высокой профессиональной компетентностью современной школе нужен учитель с высоким уровнем профессионального самоопределения, с осознанием социальной и профессиональной ответственности за образование молодежи, обладающий системой профессионально значимых ценностных ориентаций, высокой мотивацией своей педагогической деятельности, умеющий принимать нестандартные решения в сложнейших педагогических ситуациях. В этих условиях в теории и практике педагогического образования становится актуальной проблема свободы выбора профессии, самоопределения и самореализации личности студента педагогического вуза в профессиональной деятельности.

Выбор профессии в наше время может быть не окончательным. Человек может менять ее, и умение самостоятельно выстраивать собственную деятельность определяет его

жизненный успех. В связи с этим образование сегодня должно идти от потребностей личности, что отражено и в Законе РФ «Об образовании»: «Образование должно обеспечивать самоопределение личности, создание условий для ее самореализации». Современная система образования модернизируется, вводятся новые стандарты, содержание которых отражает потребности общества в новом типе учителя. Однако процесс становления стандартов педагогического образования труден и неоднозначен. Сверхзадачей образовательной деятельности в педагогическом вузе является создание условий и активизация факторов, способствующих развитию профессионального «Я», ускоренному профессиональному самоопределению будущего учителя.

Профессиональное самоопределение личности не заканчивается выбором профессии, а профессионализация продолжается в течение всей жизни. Хронологически период выбора профессии совпадает с подростковым и юношеским возрастом, поэтому профессиональное самоопределение рассматривается как самоопределение подрастающего поколения – будущих профессионалов. Сегодня назрела необходимость рассмотреть особенности профессионального самоопределения не

только в школьный период, но и в системе профессиональной подготовки, чтобы выяснить вероятность и успешность их становления.

Основное содержание понятия «профессиональное самоопределение»

Самоопределение предполагает не только «самореализацию», но и расширение своих изначальных возможностей – «самотрансценденцию»: полноценность человеческой жизни определяется через его трансцендентность, то есть способность выходить за рамки самого себя, а главное – находить новые смыслы в конкретном деле и во всей своей жизни. Таким образом, именно смысл определяет сущность самоопределения, самоосуществления и самотрансценденции [7].

Профессиональное самоопределение не следует связывать только с периодом выбора профессии, его важно относить к различным сторонам жизни человека. Традиционно выделяют два уровня профессионального самоопределения: 1) гностический (перестройка сознания и самосознания); 2) практический (реальные изменения социального статуса человека). Следует понимать «самоопределение» не просто как «самоограничение», не как некое добровольное впадение в профессиональную ограниченность, а как важное проявление психического развития, как активный поиск возможностей развития, формирование себя как полноценного участника сообщества «делателей» чего-то полезного, сообщества профессионалов [2, 6]. Рассуждая о профессиональном самоопределении, можно сказать, что оно предполагает акцент на самодетерминации личности, ее ориентации на будущие жизненные перспективы. Исследование профессионального самоопределения должно осуществляться обязательно в контексте жизненной перспективы, важнейшим элементом которой являются ценностные ориентации, жизненные планы и цели [3].

Таким образом, все это позволяет определить сущность профессионального самоопределения, которое состоит в поиске и нахождении личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также в нахождении смысла в самом процессе самоопределения.

Особого внимания заслуживает проблема влияния возраста на процесс профессио-

нального самоопределения личности. Ранняя юность – это период реалистической оптации, профессиональные планы весьма расплывчатые, аморфные, имеют характер мечты. По мнению Э. Ф. Зеера: «Он (юноша) чаще всего воображает в разных эмоционально привлекательных для него профессиональных ролях, но окончательный, психологически обоснованный выбор профессии сделать не может» [1].

Таким образом, профессиональное самоопределение личности – это готовность человека самостоятельно и осознанно делать ответственные жизненные и профессиональные выборы на основе анализа, оценки внутренних ресурсов субъекта и соотнесения их с требованиями профессии, последующее формирование его как субъекта труда и профессионала.

Одним из важных факторов успешного профессионального самоопределения личности являются «личностные качества». Требования общества, различные социальные ожидания, индивидуальность специалиста, его субъективная готовность ответить на эти требования в совокупности и определяют то, как складывается профессиональная деятельность конкретного человека [5]. Из известных пяти профессиональных типов педагогическая деятельность относится к профессиям – «Человек – Человек». Для людей данного типа характерны такие качества, как устойчивое хорошее самочувствие в ходе работы, потребность в общении, способность мысленно ставить себя на место другого человека, способность быстро понимать намерения, помыслы, настроения других людей, способность быстро разбираться во взаимоотношениях людей, способность хорошо помнить, держать в уме знание о личностных качествах многих и разных людей [2].

Изучение уровня профессионального самоопределения специалиста к выполнению учебно-производственной деятельности оценивается на основе пяти компонентов: мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой, коммуникативный, поведенческий. **Мотивационный компонент** отражает такие профессионально важные качества личности педагога, как любовь к детям, позитивное отношение к учебе и практике в педагогическом вузе, склонность к обучению и воспитанию детей. **Когнитивный компонент** указывает на преобладание конкретного или абстрактного мышления, мечтательности или практичности,

ригидности или гибкости мышления. **Эмоционально-волевой компонент** предполагает наличие у студента эмоциональной устойчивости или эмоциональной неустойчивости, слабости «Сверх-Я» или сильного «Сверх-Я», самостоятельности или недостаточной самостоятельности, уверенности в себе или беспоконья с чувством вины, малого волевого контроля или силы воли, напряженности или нефрустрированности. **Коммуникативный компонент** сообщает о доминировании сдержанности или общительности, робости или смелости, сдержанности или импульсивности, зависимости или доминантности, самостоятельности или социальности, сентиментальности или пронительности, доверчивости или подозрительности. **Поведенческий компонент** обозначает приспособленность или неприспособленность, интровертированность или экстравертированность, хрупкую эмоциональность или реактивную уравновешенность, подчиненность или независимость [4].

В современных условиях динамично меняющихся профессиональных технологий подготовка специалистов высокой квалификации существенно изменилась в сторону формирования у них не столько суммы конкретных знаний, умений, сколько способности ориентироваться в сложной обстановке профессиональной деятельности, гибко встраиваться в систему постоянно обновляющихся требований к профессионалу. Задачей профессионального образования сегодня является обеспечение условий подготовки такого специалиста, способствующего оптимизации его профессионального самоопределения. При этом необходимо, с одной стороны, удовлетворить социальный заказ на качество специалиста, с другой – сохранить уникальность его личности, заложить потенциал профессионально-личностного развития, способности к самоорганизации, адаптивно-толерантных способностей.

Методика и методы исследования

Базой экспериментального исследования стал Московский городской педагогический университет. Все респонденты, 81 человек, были разделены на следующие группы: первая группа – учителя биологии, географии и БЖ (40 человек) – студенты 2-го курса; вторая группа – учителя биологии, географии и БЖ

(41 человек) – студенты 4-го курса. Возраст респондентов – 19–21 год.

Задачи проведения исследования:

- изучить мотивы выбора педагогической профессии и мотивацию педагогической деятельности студентов;
- изучить индивидуально-типологические свойства личности студентов педагогического вуза;
- выявить основные жизненные цели студентов педагогического вуза и взаимосвязь основных сфер их жизнедеятельности;
- проанализировать результаты диагностики и выявить зависимость профессионального самоопределения от учебной мотивации, ценностных ориентаций и профессионально важных качеств личности от начала до конца обучения в вузе;
- произвести сравнительный и корреляционный анализ полученных результатов.

В экспериментальном исследовании был использован комплекс методик, выявляющих взаимосвязь профессионально важных качеств с индивидуально-типологическими особенностями субъекта труда. Были использованы теоретические и методологические данные исследования профессионального самоопределения, теории и техники применения тестовых методик по изучению личности, индивидуально-типологических свойств, мотивации, ценностных ориентаций, личностного и профессионального самоопределения [2, 4]. При отборе показателей и методов изучения профессионального самоопределения личности было решено отойти от содержания деятельности и общепсихологических свойств, которыми должен обладать профессионал.

В экспериментальное исследование вошли диагностирующие методики, раскрывающие личностные и общеинтеллектуальные свойства респондентов. Используемые методики изучены и оценены с позиции их валидности и надежности. В исследовании был применен комплекс психодиагностических средств: мотивационный опросник, 16-факторный личностный тест-опросник Р. Кеттелла, опросник терминальных ценностей И. Г. Сенина. Выбор психодиагностических методик был сделан с учетом взаимосвязи «психологического портрета» и «личностных черт» студента.

Таблица 1

Результаты исследования учебной мотивации респондентов, %

Мотивы выбора педагогической профессии и мотивация педагогической деятельности	2-й курс	4-й курс
Интерес к учебному предмету	95	100
Желание обучать данному предмету	85	71,4
Стремление посвятить себя воспитанию детей	65	57,1
Осознание педагогических способностей	70	52,3
Желание иметь высшее образование	95	100
Представление об общественной важности, престиже педагогической профессии	70	71,4
Стремление к материальной обеспеченности	95	95,2
Причина поступления: получение профессии/ образования/ знаний так сложились обстоятельства	80 20	80,9 33,3

Профессиональное самоопределение состоит из динамичных и взаимосвязанных структурных компонентов (мотивационного, когнитивного, коммуникативного, поведенческого и эмоционально-волевого) [4]. Мотивационный компонент, определяющий интерес к деятельности, осознание ответственности за выполнение профессиональных задач, желание выполнять деятельность на высоком профессиональном уровне, был исследован с помощью мотивационного опросника. Когнитивный компонент, предполагающий владение способами и приемами деятельности, необходимыми знаниями, навыками, умениями, был исследован с помощью опросника 16-PF Р. Кеттелла – факторы В, М, Q₂. Коммуникативный компонент, указывающий на наличие у субъекта деятельности навыков и способов коммуникации, обусловленных свойствами самой личности, изучался с помощью многофакторного опросника Р. Кеттелла – факторы А, Н, F, E, Q₂, N, L. Эмоционально-волевой компонент, характеризующий эмоциональное переживание своего отношения к деятельности, самоконтроль, самоуправление, изучали с помощью опросника Р. Кеттелла – факторы С, G, I, O, Q₃, Q₄. Поведенческий компонент, отражающий самооценку своей профессиональной подготовленности, соответствие собственной деятельности оптимальным трудовым образцам (эталонам), исследовали с помощью опросника Р. Кеттелла – факторы F₁, F₂, F₃, F₄.

Результаты и их обсуждение

Мотивационный опросник позволил выявить результаты, в которых прослеживается взаимосвязь мотивов выбора педагогической профессии и мотивации педагогической деятельности (табл. 1).

Проанализировав ответы, можно сделать вывод, что большинство респондентов выбирали профессию согласно педагогической направленности в соответствии с их склонностями к обучению и воспитанию детей. Это говорит о высоком уровне учебной мотивации у всех респондентов.

Результаты исследования когнитивного компонента профессионального самоопределения студентов педагогического вуза представлены в табл. 2.

Исследование интеллектуальных особенностей респондентов по факторам В, М, Q₁ (Р. Кеттелл) указывает на изменения с низкого уровня (4–7 стенов) у студентов 2-го курса до среднего уровня познавательной сферы у студентов 4-го курса (5–7 стенов).

Студенты к последнему году обучения значительно лучше абстрактно и логически мыслят, способны схватывать новое, обладают достаточным уровнем обучаемости. Таким образом, преобладание допустимого уровня развития интеллектуальной сферы (5–7 стенов) можно рассматривать как динамичное профессионально важное качество будущего специалиста. В процессе обучения важно

Таблица 2

**Результаты исследования когнитивного компонента
профессионального самоопределения студентов 2-го и 4-го курсов**

Фактор	Среднее значение	
	2-й курс	4-й курс
В: развитое мышление – ограниченное мышление	4,15	5,9
М: богемность – практичность	4,25	5,7
Q₁: радикализм – консерватизм	3,9	5,6

Таблица 3

**Результаты исследования коммуникативного компонента
профессионального самоопределения студентов 2-го и 4-го курса**

Фактор	Среднее значение	
	2-й курс	4-й курс
А: открытость – замкнутость	5,35	7,1
Н: смелость – застенчивость	6,85	5,5
F: беспечность – озабоченность	5,8	5,3
Е: независимость – податливость	6,9	7,4
Q₂: самостоятельность – зависимость от группы	4,35	4,9
N: утонченность – «простота»	5,2	5,8
L: подозрительность – доверчивость	7,2	7

учитывать специфику возраста и особенности протекания мыслительных процессов, так как данный возраст является центральным периодом становления интеллекта.

Общеинтеллектуальные способности – важное профессиональное качество педагога.

Результаты исследования коммуникативного компонента (табл. 3) по факторам А, Н, F, E, Q₂, N, L (Р. Кеттелл) указали на изменение с низкого уровня развитости (2–5 стенов) у студентов 2-го курса до высокого уровня (6–9 стенов) у студентов 4-го курса коммуникативных свойств и межличностных отношений в процессе учебно-производственной деятельности.

Студенты 2-го курса более замкнуты, беспечны и податливы. Студентам 4-го курса свойственны такие качества, как легкость в общении, готовность к сотрудничеству, внимательность к людям, сдержанность, у них развиты умение принимать решения самостоя-

тельно, предпочтение деятельности, в которой работа связана с людьми.

Развитые коммуникативные способности необходимы в педагогической деятельности, коммуникабельность – одно из профессионально важных качеств преподавателя.

Результаты исследования эмоционально-волевого компонента профессионального самоопределения студентов педагогического вуза представлены в табл. 4.

Изучение эмоционально-волевого компонента до и после исследования в экспериментальной группе по факторам С, G, I, O, Q₃, Q₄ (Р. Кеттелл) свидетельствует о динамике показателей. Отмечается очень важный переход психологических характеристик в новое качественное состояние (в дальнейшем – в свойство личности): от недостаточной самостоятельности, спонтанности в действиях респондентов к эмоциональной стабильности, практичности, реалистич-

Таблица 4

**Результаты исследования эмоционально-волевого компонента
профессионального самоопределения студентов 2-го и 4-го курсов**

Фактор	Среднее значение	
	2-й курс	4-й курс
С: эмоциональная стабильность – эмоциональная неустойчивость	3,35	4,7
G: сознательность – беспринципность	5,7	5,71
I: чувственность – твердость	6,15	5,4
O: склонность к чувству вины – спокойная самоуверенность	7,45	6,8
Q₃: самоконтроль – недостаток самоконтроля	5,8	5,9
Q₄: внутренняя напряженность	5,1	4,2

Таблица 5

**Результаты исследования поведенческого компонента
профессионального самоопределения студентов 2-го и 4-го курсов**

Фактор	Среднее значение	
	2-й курс	4-й курс
F₁: тревога	5,36	4,5
F₂: экстраверсия – интроверсия	8,585	7,8
F₃: чувствительность	3,215	3,4
F₄: конформность	5,785	5,3

ности, уравновешенности, решительности и объективности. На наш взгляд, это связано с возрастными изменениями студентов: ростом силы «Я», способности проявлять и сохранять свою индивидуальность, периодом обретения четких границ своего психологического пространства.

Результаты исследования поведенческого компонента профессионального самоопределения студентов педагогического вуза представлены в табл. 5.

Поведенческий компонент определили по факторам F_1 , F_2 , F_3 , F_4 теста Р. Кеттелла.

Показатели по дополнительным факторам указывают на достаточную мотивацию респондентов в трудных ситуациях, стремление достигать желаемого (F_1), на жизнерадостность, предприимчивость, стабильность и ориентированность на очевидное и явное (F_3). Большинство респондентов готовы к со-

трудничеству, имеют активную жизненную позицию (F_4).

Важно, что в группе респондентов количество экстравертов – 85,4%. Это указывает на социальную контактность студентов, и эта черта благоприятно сказывается на учебной деятельности.

Профессиональные ценностные ориентации, возникающие на начальных этапах обучения в вузе, определяют особенности движения молодого человека в профессии, возможности его личностного развития, профессионального становления и дальнейшей реализации. Как правило, к началу обучения в вузе у студентов складывается система ценностных ориентаций, на основе которой структурируется поведение, определяются жизненные ожидания от приобретаемой профессии. Ценностные ориентации выступают как обобщенный показатель потребностей,

Таблица 6

**Результаты исследования значимости терминальных ценностей
у студентов 2-го и 4-го курсов**

Терминальные ценности	Среднее значение	
	2-й курс	4-й курс
Собственный престиж	6	5
Материальное положение	8	7,4
Креативность	4,75	5
Активные социальные контакты	5,15	5,5
Развитие себя	5,8	6,2
Достижения	7,7	7,8
Духовное удовлетворение	5,15	4,7
Сохранение собственной индивидуальности	6,1	6,7

Таблица 7

**Результаты исследования значимости жизненных сфер
у студентов 2-го и 4-го курсов**

Жизненные сферы	Среднее значение	
	2-й курс	4-й курс
Профессиональная жизнь	6,15	7,1
Обучение и образование	6,9	7,2
Семейная жизнь	6,5	5,6
Общественная жизнь	6,65	6,7
Увлечения	5,9	6,0

интересов, позиции и уровня развития личности, как особая психологическая реальность, выполняющая функцию высшего критерия для ориентации в мире и опоры для личностного самоопределения. Результаты исследования терминальных ценностей представлены в табл. 6.

Так, анализ результатов исследования ценностных ориентаций студентов 2-го курса в плане ориентации профессионального выбора показал, что решающее значение имеют ценностные ориентации утилитарного порядка: «собственный престиж» и «материальное благополучие», а также «достижения». Примечателен тот факт, что ориентация на престижность профессии и материальное благополучие от 2-го к 4-му курсу имеет тенденцию к снижению. В меньшей степе-

ни студенты руководствуются такими ориентациями, как «духовное удовлетворение» и «креативность».

Таким образом, в выборе будущей профессии студенты руководствовались ориентацией на ценности внешней атрибуции: избранная профессия позволит решать вопросы материального благополучия, а в профессиональной деятельности – быть экономически независимыми, самостоятельными, свободными. Результаты исследования значимости жизненных сфер представлены в табл. 7.

Важно, что для большинства респондентов наиболее значимой жизненной сферой как источника реализации той или иной терминальной ценности является «обучение и образование». Для студентов 2-го курса вторая по значимости жизненная сфера – «общественная

жизнь»; для студентов 4-го курса – «профессиональная жизнь».

Для обработки результатов исследования использовался статистический метод корреляции по К. Пирсону. У студентов 2-го курса выявлена значимая корреляционная зависимость между фактором Q₁ (радикализм – консерватизм) и терминальной ценностью «материальное положение» ($P = 0,038$). Возможно, это говорит о том, что студенты 2-го курса придерживаются мнения, что радикальные перемены возможны только при наличии устойчивого материального положения.

Значимая корреляция была выявлена между фактором L (доверчивость – подозрительность) и терминальной ценностью «достижения» ($P = 0,047$). Студенты очень внимательны к своим достижениям, упрямо следуют к своей цели. Также фактор L коррелирует с жизненной сферой «обучение и образование» ($P = 0,023$).

По результатам корреляционного анализа в группе студентов 4-го курса значимая корреляция была выявлена между фактором B (интеллект) и терминальной ценностью «сохранение собственной индивидуальности» ($P = 0,004$). Развитое мышление способствует сохранению собственной индивидуальности. Также фактор B коррелирует с жизненной сферой «общественная жизнь» ($P = 0,008$). Только благодаря высокому уровню общей культуры можно вести насыщенную общественную жизнь.

Значимая корреляционная зависимость была выявлена между фактором O (спокойствие – тревожность) и такими сферами жизни, как «профессиональная жизнь» ($P = 0,020$), «обучение и образование» ($P = 0,027$). Легкое волнение сопровождает мысли о будущем: как сложится дальнейшее обучение, будут ли успехи в профессиональной деятельности? Это подтверждает очень значимая зависимость между фактором Q₄ (расслабленность – напряженность) и жизненной сферой «обучение и образование» ($P = 0,004$). Напряженность вызывают мысли о предстоящей защите диплома, государственных экзаменах.

В то же время нормальный уровень самоконтроля свидетельствует о готовности реализации себя в профессиональной жизни, что подтверждает корреляция между фактором Q₃ (самоконтроль) и сферой «профессиональная жизнь».

Значимая корреляционная зависимость выявлена между фактором Q₄ (расслабленность – напряженность) и такими терминальными ценностями, как «материальное положение» ($P = 0,019$) и «достижения» ($P = 0,016$), оптимальный эмоциональный тонус, стрессоустойчивость в отношении материального положения и будущих достижений.

Таким образом, исследование показало, что уровень интеллектуального развития повышается к концу обучения. У студентов 4-го курса более развито воображение, они лучше информированы, проявляют большой интерес к науке, имеют высокий уровень общей культуры, склонны к новаторству. Также было выявлено, что у студентов 4-го курса лучше развиты коммуникативные способности. Они настроены на общение, внимательны к людям, предпочитают ту деятельность, которая предполагает занятия с людьми, ситуации с социальным значением, более самостоятельны, независимы, дипломатичны и проницательны. Анализ результатов исследования показал, что у студентов 4-го курса оптимальный эмоциональный тонус, стрессоустойчивость, высокий уровень самоконтроля. У студентов 2-го курса уровень показателей по эмоционально-волевому компоненту значительно ниже. Поведенческий компонент в норме у большинства респондентов.

Отметим, что у студентов 2-го курса интерес к профессии в большинстве случаев имеет характер мечты, и свои мечты они не соотносят с практической деятельностью, в то время как у студентов 4-го курса интерес к профессии связан с наличием проверенных на практике знаний и умений в области педагогики. Также важно, что значимость такой сферы, как «профессиональная жизнь», у студентов 4-го курса гораздо выше, у студентов 2-го курса.

Выводы

1. Большинство респондентов выбирали профессию согласно педагогической направленности в соответствии с их склонностями к обучению и воспитанию детей. Об этом говорит высокий уровень учебной мотивации всех респондентов.

2. У студентов 2-го курса интерес к профессии в большинстве случаев носит характер мечты, и свои мечты они не соотносят с практической деятельностью, в то время как

у студентов 4-го курса интерес к профессии связан с наличием проверенных на практике знаний и умений в области педагогики и методики преподавания.

3. В процессе обучения происходит переход психологических характеристик в новое качественное состояние – от недостаточной самостоятельности, спонтанности в действиях (2-й курс) к эмоциональной стабильности, практичности, реалистичности, уравновешенности, решительности и объективности (студентов 4-го курса). Уровень интеллекта, коммуникативные способности повышаются к концу обучения, студенты 4-го курса эмоционально стабильнее, что доказывает прямую зависимость профессионального самоопределения личности студента от профессионально важных качеств личности.

4. Студенты 2-го курса в большей степени ориентированы на достижение высокого уровня материального благосостояния и повышение уровня своей образованности, а студенты 4-го курса – на достижение конкретных и ощутимых результатов, они тщательно планируют свою жизнь, ставя конкретные цели на каждом ее этапе и считая, что главное – добиться этих целей. Наиболее значима для них реализация в профессиональной деятельности.

5. По результатам математической обработки ряд профессионально важных качеств, а следовательно, и уровень профессионального самоопределения личности у студентов выпускного курса значимо выше, чем у студентов на начальном этапе обучения в педагогическом вузе.

Литература

1. **Зеер Э. Ф.** Психология профессий: Учеб. пособие для студентов вузов, 2-е изд., перераб., доп. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.
2. **Климов Е. А.** Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 304 с.
3. **Львова С. В., Уру О. В.** Изучение самоотношения при формировании ценностной сферы подростков // Системная психология и социология. 2013. № 8(II). С. 49–54.
4. **Романова Е. С., Бершедова Л. И., Рычихина Э. Н., Набатникова Л. П.** Психологические аспекты активизации самостоятельной работы студентов вуза // Системная психология и социология. 2014. № 9. С. 29–39.
5. **Рыжов Б. Н., Чибискова О. В.** Возможности развития когнитивных способностей старшеклассников при профильном обучении // Системная психология и социология. 2012. № 6. С. 59–66.
6. **Тюков А. А.** Психологические аспекты учебного сотрудничества на уроках иностранного языка в школе // Иностранные языки в школе. 1988. № 3.
7. **Франкл В.** Психотерапия на практике. М: Речь, 2001. 256 с.

References

1. **Zeer E. F.** Psychology of Professions: Textbook for University Students, 2nd ed., rev., advanced. M: Academic Project; Ekaterinburg: Business book, 2003. 336 p.
2. **Klimov E. A.** Psychology of Professional Self-Determination: The Textbook for Students the Supreme. Ped. Institutions. M.: Academy, 2004. 304 p.
3. **Lvova S. V. Unruh O. V.** Value: the Variability of Significances and Meanings of the Process of Development of the Society // Systems Psychology and Sociology. 2013. № 8(11). P. 49–54.
4. **Romanova E. S., Bershedova L. V., Rychikhina E. N., Nabatnikova L. P.** Psychological Aspects of Self-Guided Work Activation for Students of a Higher Education Institution // Systems Psychology and Sociology. 2014. № 9. P. 29–39.
5. **Ryzhov B. N., Chibiskova O. V.** Possibilities of Development of Cognitive Abilities of the Upper School Students in The Profile Training // Systems Psychology and Sociology. 2012. № 6. P. 59–66.
6. **Tyukov A. A.** Psychological Aspects of Educational Cooperation during Foreign Language Lessons at School // Foreign Languages at School. 1988. № 3.
7. **Frankl V.** Psychotherapy Practice. M., 2001. 265 p.

РОЛЬ РЕЧИ В РАЗВИТИИ ВООБРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Борисова В. А.
МГПУ, Москва

В статье рассмотрены особенности развития воображения учащихся начальной школы. Прослежена динамика изменения показателей воображения в двух возрастных группах младших школьников. Выявлено, что в старшей группе значительно увеличиваются средние значения показателей воображения, характеризующих уровень речевого развития младших школьников. Кроме того, для этих показателей характерны положительные качественные изменения. Таким образом, речь оказывает наибольшее влияние на развитие воображения в младших классах школе.
Ключевые слова: воображение, речь, младший школьник, уровень развития.

THE ROLE OF COMMUNICATION IN THE DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS' IMAGINATION

Borisova V. A.
MCTTU, Moscow

The article considers the peculiarities of development of primary school children's imagination. Dynamics of changes in indicators of imagination in two age groups of younger pupils is shown. It is revealed that in the older age group there is a significant increase of the average values of indicators of imagination that characterizes the level of speech development of junior schoolchildren. These indicators are characterized by positive qualitative changes. Thus, it has the greatest influence on the development of imagination in primary school.
Key words: imagination, communication, primary school children, the level of development.

Введение

Развитие воображения в младшем школьном возрасте имеет свои особенности. В этот возрастной период формируется воссоздающее воображение младшего школьника, которое с самого начала обучения включено в учебную деятельность, способствующую его психическому развитию. С поступлением в школу ребенок начинает осваивать письменную речь, и она становится предметом его деятельности, позволяя ученику младших классов подняться на более высокую ступень в развитии речи и других высших психических функций. Л. С. Выготский считал, что собственно письменная речь развивается путем перехода от рисования вещей к рисованию речи [1]. Овладение письменной речью означает усвоение особой и сложной символической системы знаков.

Цель исследования – изучение особенностей творческого воображения учащихся младших классов и роли речи в развитии воображения. Задачи исследования: определение уровня развития творческого воображения младших школьников в динамике и выявление возрастных особенностей их воображения.

Организация и методики исследования

Изучение развития творческого воображения проходило на базе Государственного образовательного учреждения средней общеобразовательной школы г. Москвы.

В констатирующем эксперименте приняли участие 94 человека – учащиеся 1–4-х классов в возрасте 7–11 лет, которые были разделены на две возрастные группы: 7–9 лет (1-2-е классы) и 9–11 лет (3-4-е классы).

Для решения поставленных задач использовались следующие методики: субтесты Е. Торренса [2] («Создание рисунка», «Незаконченные фигуры», «Повторяющиеся линии»); «Тест дивергентного (творческого) мышления» Ф. Вильямса [3].

Результаты констатирующего эксперимента

На рис. 1–4 представлены результаты анализа данных, полученных при использовании перечисленных выше методик.

При сравнении средних показателей субтеста «Создание рисунка» (рис. 1) следует от-

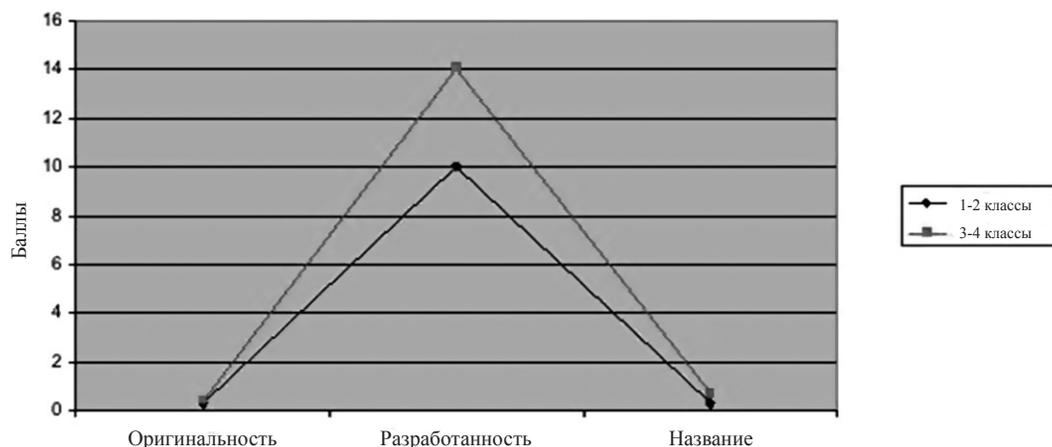


Рисунок 1. Средние значения показателей субтеста «Создание рисунка» у учащихся 1-2-х и 3-4-х классов

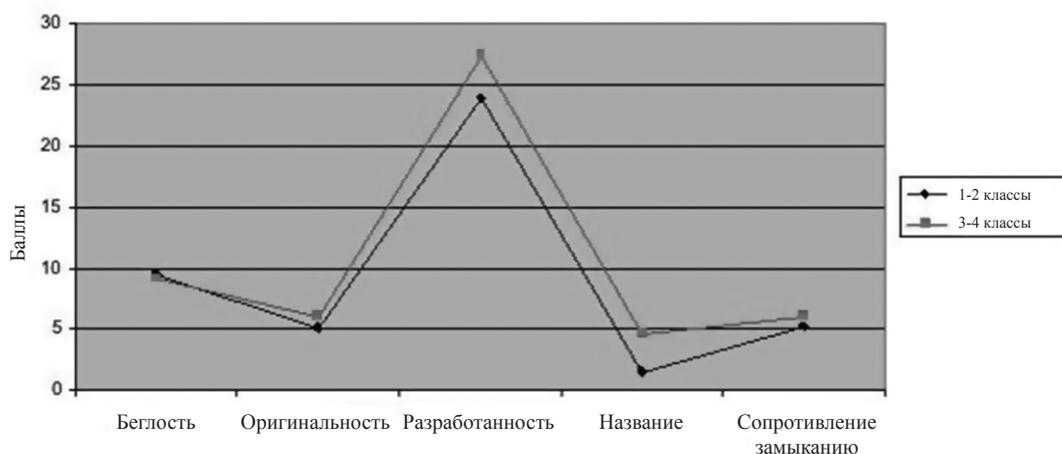


Рисунок 2. Средние значения показателей субтеста Е. Торренса «Незаконченные фигуры» у учащихся 1-2-х и 3-4-х классов

метить, что по показателю «оригинальность» школьники 1-2-х классов и 3-4-х классов получили близкие средние значения (0,3 и 0,4 соответственно). Средние значения по показателю «разработанность» у учащихся 3-4-х классов значительно превышают результаты учащихся 1-2-х классов. Наиболее детализированными оказались рисунки учащихся 4-х классов. Это можно объяснить развитием общей осведомленности детей, накоплением запаса представлений, расширением способов реконструкции этих представлений, развитием словарного запаса. Средние значения по показателю «название» имеют тенденцию к увеличению у учащихся 3-4-х классов (0,7) по сравнению с показателями учащихся 1-2-х классов (0,3).

Это можно объяснить более высоким уровнем развития речи учащихся 3-4-х классов.

При анализе рис. 2 видно, что средние значения по показателю «беглость» приближены к максимуму. Большинство учащихся (более 90%) всех классов полностью выполнили задания. Средний балл по показателю «оригинальность» у учащихся 3-4-х классов (6,1) превышает средние значения у учащихся 1-2-х классов (5,1). Средний балл за «разработанность» у учащихся 3-4-х классов (27,5) незначительно превышает средние значения для 1-2-х классов (24). Анализ средних значений показателя «название» показал, что учащиеся 3-4-х классов (4,7) имеют значительно более высокие результаты по сравнению с учащими-

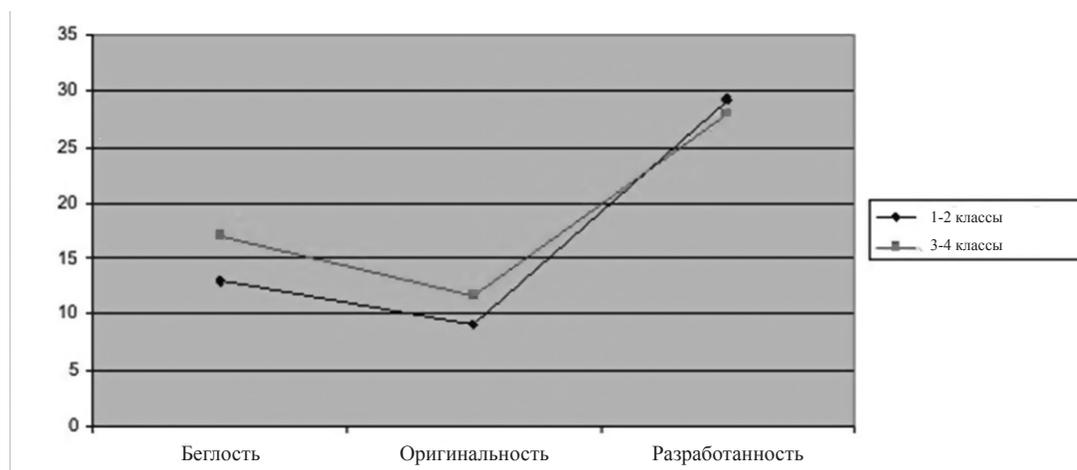


Рисунок 3. Средние значения показателей субтеста Е. Торренса «Повторяющиеся линии» у учащихся 1-2-х и 3-4-х классов

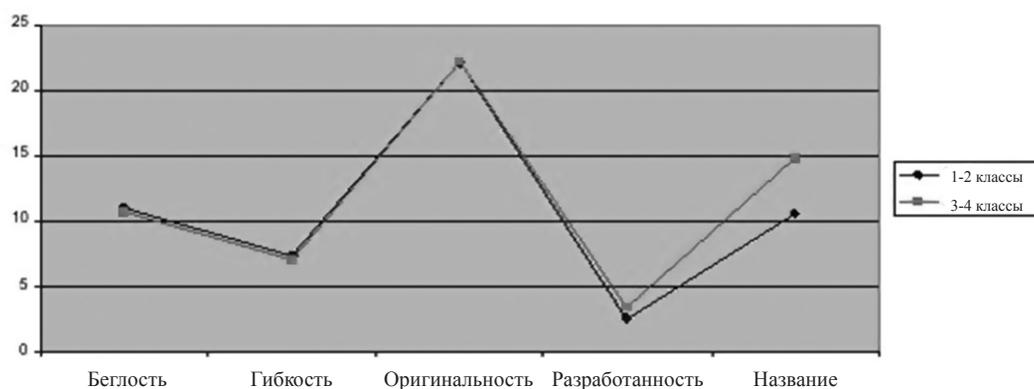


Рисунок 4. Средние значения показателей теста дивергентного мышления Ф. Вильямса у учащихся 1-2-х и 3-4-х классов

ся 1-2-х классов (1,5). Различия достоверны. Это можно объяснить более высоким уровнем речевого развития учащихся 3-4-х классов. Средний балл по показателю «сопротивление замыканию» составляет у учащихся 1-2-х классов 5,2 баллов, у учащихся 3-4-х классов – 6,1. Дети, как правило, просто замыкали стимульные фигуры, но при этом добавляли детали снаружи. Следует отметить, что этот показатель в большей степени коррелирует с показателем «оригинальность».

На рис. 3 можно видеть, что средние значения показателей субтеста «беглость» и «оригинальность» у учащихся 3-4-х классов выше по сравнению с уровнем показателей учащихся 1-2-х классов. Анализируя рисунки по показателю «оригинальность», можно увидеть много повторяющихся рисунков, в основном

это «деревья», «буквы», «цифры» и «фигура человека». Средний балл по этому показателю у учащихся 1-2-х классов – 9; у учащихся 3-4-х классов – 11,7. Некоторым детям были начислены поощрительные баллы за объединение нескольких стимульных фигур. Например, Настя Н., учащаяся 4-го класса, из нескольких параллельных линий нарисовала различные деревья и объединила их общим названием: «В лесу».

При рассмотрении данных, представленных на рис. 4, можно отметить, что по показателям «беглость» и «гибкость» наблюдается небольшое падение, а по показателю «оригинальность» – незначительный рост с увеличением возраста учащихся от 1-2-х к 3-4-м классам. Но это только качественные изменения, достоверных различий не выявлено. По показателю «разработанность» от 1-2-х

классов к 3-4-м классам увеличиваются средние значения (различия достоверны на уровне значимости 0,01). Это можно объяснить тем, что с возрастом увеличивается сложность рисунков учащихся. По показателю «название» средний балл значительно увеличивается от 1-2-х к 3-4-м классам. Это можно связать с развитием речи, увеличением словарного запаса, умением выражать скрытый смысл рисунка с помощью слов (различия статистически значимы на уровне 0,01).

Таким образом, анализ динамики развития воображения в двух возрастных группах (1-2-е и 3-4-е классы) показал, что на этапе констатирующего эксперимента между ними имеются достоверные различия по следующим показателям: «название» и «разработанность» в те-

стах Торренса и Вильямса, а также «беглость» в субтесте Торренса «Повторяющиеся линии».

Выводы

1. У учащихся 3-4-х классов уровень развития образного воображения выше, чем у учащихся 1-2-х классов. Это связано прежде всего с более высоким уровнем развития речи.

2. Качественные и количественные отличия вербального показателя «название» у учащихся более старших классов начальной школы свидетельствуют о более высоком уровне речевого развития, которое проявляется в увеличении с возрастом словарного запаса, увеличении номинативной функции речи при обозначении придуманных изображений.

Литература

1. **Выготский Л. С.** Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1991. 93 с.
2. **Тунник Е. Е.** Диагностика креативности. Тест Е. Торренса. СПб.: ИМАТОН, 2006. 176 с.
3. **Тунник Е. Е.** Модифицированные креативные тесты Вильямса. СПб.: Речь, 2003. 96 с.

References

1. **Vygotsky L. S.** Imagination and creativity in childhood. M.: Prosveschenie, 1991. 93 p.
2. **Tunick E. E.** Diagnosis of Creativity. Test E. Torrens. SPb.: IMATON, 2006. 176 p.
3. **Tunick E. E.** The Williams Modified Tests of Creativity. SPb.: Rech, 2003. 96 p.

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ИСПОЛНЕННОСТЬ И ОСМЫСЛЕННОСТЬ ЖИЗНИ У СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Коган Б. М.,
Доний Е. Е.,
Раздобаров Н. Д.
МГПУ, Москва

В статье описано понятие «экзистенциальная исполненность» и приведены результаты исследования особенностей экзистенциальной исполненности и осмысленности жизни у юношей и девушек с нормальным слухом и с нарушением слуха.

Ключевые слова: нарушение слуха, смысл жизни, субъективное качество жизни, экзистенциальная исполненность.

EXISTENTIAL EXECUTION AND LIFE MEANINGFULNESS IN STUDENTS WITH HEARING IMPAIRED

Koghan B. M.,
Dony E. E.,
Razdobarov N. D.
MCTTU, Moscow

The article describes the concept of existential execution. It presents results of an investigation of features of existential execution and meaningfulness of life of young men and women with normal hearing and hearing impaired.

Key words: hearing impairment, meaning of life, the subjective quality of life, existential execution.

Введение

Экзистенциальная исполненность – это понятие, описывающее интегральное переживание человеком своей жизни в настоящий момент. Высокий уровень экзистенциальной исполненности означает, что в жизни человека много осмысленного, он проживает свои ценности, живет с внутренним согласием, его решения и поступки соответствуют его сущности, и через них он вносит себя в мир [7]. Экзистенциальную исполненность можно считать аналогом понятия «счастье» в рамках логотерапии и экзистенциального анализа. Счастье же представляет собой основное субъективно-оценочное проявление качества жизни [1, 9].

Исследование различных аспектов субъективного качества жизни студентов актуально в связи с гуманизацией, дифференциацией и индивидуализацией современного образования, признанием самоценности личности учащегося [8]. Что касается учащихся с ограниченными возможностями здоровья, то для

их успешного обучения и развития, а также адаптации в социуме требуется особенно глубокое понимание индивидуальных особенностей и внутреннего мира таких людей [10].

Для исполнения экзистенции необходимы принятие реальности, обращение к ценностям в мире и отношениям, уважение к индивидуальности (своей и другого), согласование со смыслом.

В. Франкл, основатель логотерапии, считал, что только через нахождение смысла можно прийти к исполнению экзистенции [2]. Он разработал метод обнаружения смысла, описываемый С. В. Кривцовой, А. Лэнгле и К. Орглер следующим образом: «Чтобы смысл обнаружил себя, человеку нужно сначала воспринять поле возможностей – 1-й шаг; затем эмоционально соотноситься с имеющимися возможностями, «пропустить» их через себя, разглядеть в них ценности – 2-й шаг; найти наиболее соответствующую запросу ситуации и себе самому единственную наилучшую возможность и принять решение в ее пользу – 3-й шаг; обдумать способы наи-

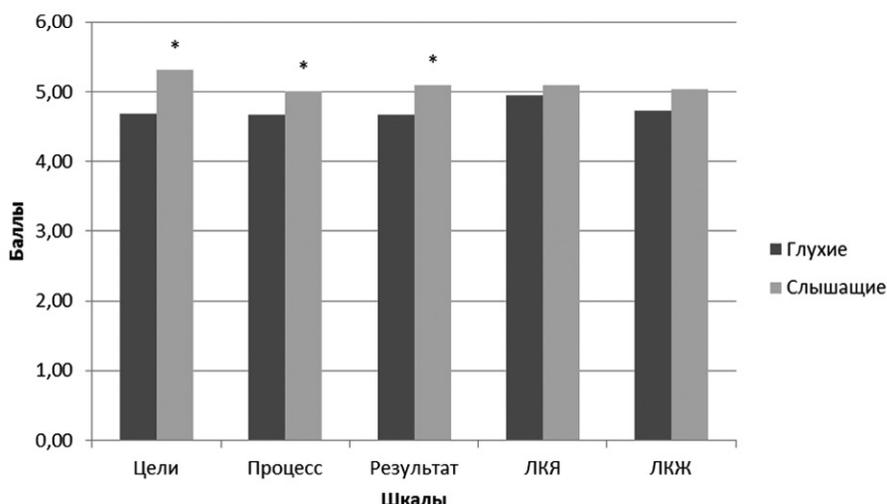


Рисунок 1. Показатели осмысленности жизни глухих и слышащих студентов

лучшего действия в соответствии с принятым решением, внося тем самым обнаруженный смысл в жизнь, – 4-й шаг» [3].

Для реализации этих шагов, согласно концепции смысла В. Франкла, человек должен обладать четырьмя базовыми антропологическими способностями: самодистанцированием, самотрансценденцией, свободой и ответственностью.

Самодистанцирование – это способность «отойти на дистанцию по отношению к самому себе», поразмышлять над ситуацией, посмотреть на нее со стороны, отставить свои чувства, желания, представления. **Самотрансценденция** – это «свободная эмоциональность, проявляющаяся в возможности почувствовать близость к чему-то, жить ради чего-то, переживать захваченность ценностью, воспринимать экзистенциальную значимость происходящего». **Свобода** – это «способность находить реальные возможности действия, создавать из них иерархию в соответствии с их ценностью и таким образом приходить к персонально обоснованному решению». **Ответственность** – «это способность доводить до конца решения, принятые на основании личных ценностей» [3].

Поскольку люди стремятся к исполнению экзистенции, основные составляющие экзистенции являются фундаментальными мотивациями. Из них произрастают все другие мотивации [5]. Человек сам способствует исполнению своей экзистенции, если обращает внимание на то,

что требует от него ситуация, и делает то, что считает наиболее правильным в тех условиях, которые есть, а не ждет идеальных условий [4]. Это особенно значимо для людей с нарушением слуха, поскольку говорит о том, что даже в условиях ограничений, накладываемых сенсорным нарушением, можно прийти к наполненной смыслом, счастливой жизни.

Объем и методы исследования

Экспериментальное исследование осуществлялось на базе Технологического колледжа № 21 г. Москвы, где совместно обучаются группы студентов с ограниченными возможностями здоровья (врожденным нарушением слуха) и их сверстники с нормальным слухом. Всего было обследовано 107 человек в возрасте от 16 до 18 лет, из них 69 юношей и 38 девушек, 60 студентов имеют полную или частичную потерю слуха, 47 относительно здоровы.

Для получения эмпирических данных были использованы следующие методики.

1. Тест смысловых ориентаций [6] исследует осмысленность жизни, и результаты представляются в виде общего показателя, а также пять субшкал:

- Цели в жизни;
- Процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность жизни;
- Результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией;

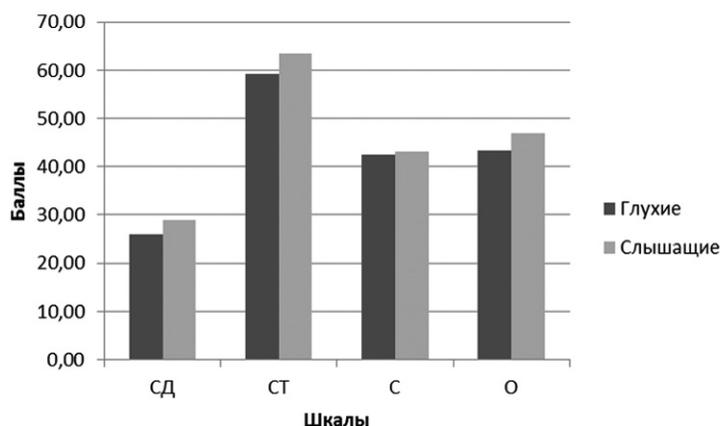


Рисунок 2. Показатели шкалы экзистенции у глухих и слышащих студентов

- Локус контроля – Я (ЛКЯ, «Я – хозяин жизни»);
- Локус контроля – жизнь (ЛКЖ), или управляемость жизнью.

2. Методика «Шкала экзистенции» [2] направлена на измерение субъективного переживания экзистенциальной исполненности. Общий показатель экзистенциальной исполненности включает в себя четыре субшкалы:

- Самотрансценденция (СД);
- Самодистанцирование (СТ);
- Свобода (С);
- Ответственность (О).

Также методика содержит два суммарных показателя:

- Персональность (сумма субшкал «Самотрансценденция» и «Самодистанцирование»);
- Экзистенциальность (сумма субшкал «Свобода» и «Ответственность»).

Полученные данные подверглись статистической обработке с использованием таких методов, как Т-критерий Стьюдента (для независимых выборок) и коэффициент корреляции Пирсона.

Исследование осмысленности жизни

Показатели осмысленности жизни слышащих близки к популяционным нормам, у глухих же выявлены более низкие значения (рис. 1).

Общий показатель осмысленности жизни глухих студентов значительно ниже ($p < 0,05$), чем у слышащих, то есть они пере-

живают свою жизнь как менее наполненную, осмысленную.

Глухие студенты демонстрируют более низкие баллы [статистические различия обозначены на диаграммах как * ($p < 0,05$)], чем слышащие, по шкалам Цели, Процесс и Результат. Они не имеют ясных целей в будущем, живут сегодняшним или вчерашним днем. При этом они недовольны своей жизнью в настоящем, расценивают ее как неинтересную, ненасыщенную, бессмысленную. Также они не удовлетворены прожитой частью жизни, не считают ее продуктивной.

Если посмотреть на различия между глухими и слышащими отдельно у юношей и девушек, то можно заметить следующее. Глухие юноши имеют более низкие показатели по шкалам Цели и Процесс, то есть они не имеют определенных планов на будущее, живут сегодняшним или вчерашним днем. Они не удовлетворены своей жизнью в настоящем, при этом они в большей степени удовлетворены прожитой частью жизни, считают ее продуктивной и осмысленной.

У девушек с нарушением слуха более низкие, чем у девушек с нормальным слухом, показатели по шкале Результат. Они имеют более ясные планы на будущее. Они недовольны пройденным отрезком жизни, считают его непродуктивным и бессмысленным, при этом они больше удовлетворены своей жизнью в настоящем, ощущают ее как наполненную, интересную, эмоционально насыщенную.

Таким образом, глухие юноши больше опираются на прошлое, девушки же – на на-

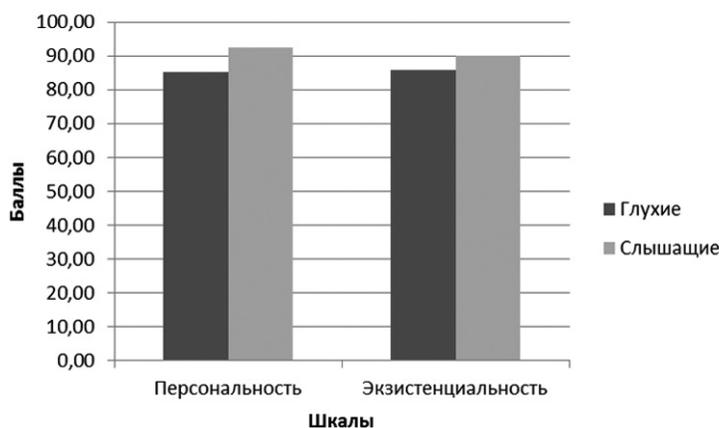


Рисунок 3. Показатели Персональность и Экзистенциальность у глухих и слышащих студентов

слаждение жизнью в настоящем и на будущее. И глухие юноши, и глухие девушки убеждены в том, что они могут контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь, а также считают себя способными построить свою жизнь в соответствии со своими планами.

Исследование экзистенциальной исполненности

Показатели Шкалы экзистенциальной исполненности не имеют значительных различий у студентов с нарушением слуха и с нормальным слухом. Однако есть тенденция к снижению значений шкал у юношей и девушек с нарушением слуха. При этом среди глухих студентов у юношей показатели выше, чем у девушек (рис. 2, 3).

А. Общий показатель

65% исследованных глухих студентов и 27% студентов с нормальным слухом демонстрируют низкий уровень исполненности экзистенции; это говорит о том, что они закрыты для диалогического обмена с миром, стеснены в осуществлении своей жизни. Им трудно заниматься собой и жизненными ситуациями, они не могут прийти к наполненной смыслом жизни.

31% глухих и 68% слышащих юношей и девушек имеют средний общий показатель. Они внутренне открыты, способны откликаться на возможности и предложения окружающего мира, занимаются собой и своей жизнью. Они переживают жизнь

как наполненную смыслом, чувствуют себя счастливыми.

Высокий показатель имеют 4% глухих и 5% студентов с нормальным слухом. Это означает, что они чувствуют себя очень открытыми, восприимчивыми, готовыми к действию, руководствующимися чувством долга, но в то же время они могут быть ранимыми и слишком строгими к себе и, возможно, другим людям.

Б. Персональность

61% глухих студентов и 27% студентов с нарушением слуха имеют низкий уровень показателя персональности. Это указывает на их закрытость. Они заняты собой либо по причине незрелости, либо из-за собственных проблем, нагрузок.

35% глухих и 68% слышащих имеют средний показатель персональности, их открытость миру увеличивается. При этом в целом у глухих студентов самотрансценденция преобладает над самодистанцированием. Это свидетельствует об эмоциональном стиле жизни: отзывчивости, эмоциональности, но при этом о трудностях в установлении дистанции, в том числе и в отношении самого себя. Могут проявляться склонности к тревожности и депрессии.

4% студентов с нарушением слуха и 5% студентов с нормальным слухом имеют очень высокий показатель, они высоко чувствительны, интенсивно реагируют на жизнь.

В. Самодистанцирование

65% глухих и 37% слышащих студентов обладают низкой способностью к самодистан-

цированию, это означает, что у них отсутствует дистанция по отношению к самим себе. Это может быть связано с незрелостью, внутренними конфликтами, фиксированностью на собственных дефицитах, неудовлетворенных потребностях. Отсутствие самодистанцирования приводит к снижению способности реалистично воспринимать себя и окружающее, неумению отойти на дистанцию, чтобы оценить ситуацию.

Средний показатель имеют 31% глухих и 51% слышащих студентов. Они способны перенести внимание от себя вовне и приобрести ясность в отношении ситуации.

У 4% глухих и 12% слышащих испытуемых очень высокий показатель самодистанцирования. Это говорит о том, что они могут не замечать своих чувств, потребностей, отличаются самообладанием, строгостью к себе, стремлением к высоким достижениям. Они могут полностью вкладываются во что-то и черпать силы в этом.

Г. Самотрансценденция

Большая часть обследованных глухих и студентов с нормальным слухом (65 и 63%) имеют средний показатель самотрансценденции, то есть они способны чувствовать ценности, откликаться на них, чувствовать близость к чему-либо, обладают достаточной эмоциональностью.

У 31% студентов с нарушением слуха и у 32% слышащих низкий показатель, что свидетельствует об эмоциональной уплощенности, снижении способности воспринимать ценности.

Очень высокий показатель самотрансценденции выявлен у 4% глухих испытуемых и 5% испытуемых с нормальным слухом. Их эмоциональность свободна, они доверяют своим чувствам, способны сопереживать.

Д. Экзистенциальность

39% глухих и 29% слышащих студентов обладают низким показателем экзистенциальности. Это свидетельствует о бездействии, нерешительности, необязательности, сниженной способности выдерживать нагрузки, склонности действовать без внутреннего соотнесения.

Средний показатель экзистенциальности у 57% глухих и 66% здоровых юношей и девушек. Они ответственны за свою жизнь, решительны. Преобладание свободы над ответственностью показывает, что свободе придается повышенная значимость, может возникать

чувство стесненности при необходимости принять окончательное решение.

Очень высокий показатель выявлен у 4% студентов с нарушением слуха и 5% студентов с нормальным слухом. У них деятельное, решительное отношение к миру.

Экзистенциальность преобладает над персональностью, что описывается как «не совсем развитый, но жизнеспособный человек».

Е. Свобода

У 78% глухих и 66% слышащих юношей и девушек средний показатель свободы, то есть они способны находить возможности в жизненных ситуациях и принимать решения на основании ценности этих возможностей.

18% учащихся с нарушением слуха и 27% с нормальным слухом имеют низкий уровень свободы, что говорит об их неуверенности в принятии решений.

Очень высоким показателем свободы обладают 4% глухих и 7% студентов с нормальным слухом, что может свидетельствовать о непереносимости любых ограничений, привязанностей.

Ж. Ответственность

Низкий уровень ответственности выявлен у 48% глухих и 19% студентов с нормальным слухом. Они не ощущают своей включенности в жизнь, чувствуют что их жизнь не поддается планированию и контролю. Они как бы являются зрителями своей жизни.

Средний показатель свободы также имеют 48% глухих и 76% слышащих учащихся. Они включены в жизнь, обязательны, добросовестны, доводят до конца свои решения.

4% студентов с нарушением слуха и 5% студентов с нормальным слухом имеют очень высокий показатель свободы. Для них характерны аутентичное поведение, ответственность, чувство долга.

В результате корреляционного анализа было выявлено, что оценка себя как хозяина жизни («Локус контроля – Я») взаимосвязана с характеристиками свободы ($r = 0,356$), ответственности ($r = 0,362$), а также с общим показателем экзистенциальной исполненности ($r = 0,343$). То есть те, кто считают себя сильной личностью, способной построить жизнь в соответствии со своими планами, оказались в большей степени способны находить возможности в мире, принимать персональные решения и доводить их до конца. Также они способны заниматься самими собой и миром, быть аутентичными

и приходиться к наполненной смыслом жизни. Вероятно, представление о себе как о хозяине своей жизни связано с опорой, которую человек находит в себе и таким образом создает базис для исполнения экзистенции.

Заключение

Глухие студенты рассматривают жизнь как поддающуюся контролю, а себя оценивают как способных свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. В этом они не отличаются от своих слышащих сверстников. Глухие юноши в большей степени опираются на прошлое, на продуктивность прожитого отрезка жизни. Жизнь в настоящем они удовлетворены меньше, чем здоровые сверстники, и ясных планов на будущее не имеют. Глухие девушки больше наслаждаются жизнью в настоящем и больше нацелены на будущее, чем юноши. Однако прошедшая часть жизни не кажется им столь наполненной и осмысленной, как слышащим сверстникам.

Большая часть глухих студентов обладает достаточной эмоциональностью, они способны чувствовать ценности, ощущать близость. При этом им не хватает дистанции в отношении самих себя. Значительная часть глухих учащихся способна находить возможности в окружающем мире и принимать решения на их основе. При этом только половина студентов готова вступаться за свои решения, доводить их до конца, ответственно и последовательно действовать.

Согласно представлениям экзистенциального анализа, заболевания и отклонения сами по себе не препятствуют развитию персональных и экзистенциальных характеристик человека. Однако неблагоприятные условия, в которых находится человек в связи с нарушением слуха, могут отрицательно сказываться на формировании экзистенциальных способностей. Развитие этих способностей может способствовать переживанию жизни как более наполненной и осмысленной, повышению удовлетворенности жизнью.

Литература

1. **Доний Е. Е., Коган Б. М., Раздобаров Н. Д.** Взаимосвязь качества жизни и особенностей личности у студентов с нарушением слуха // Системная психология и социология. 2014. № 9. С. 67–73.
2. **Кольбе К.** Смысл и счастье. Влияние смысла на переживание полноты счастья // Экзистенциальный анализ. 2009. № 1. С. 31–47.
3. **Кривцова С. В., Лэнгле А., Орглер К.** Шкала экзистенции // Экзистенциальный анализ. 2009. № 1. С. 141–171.
4. **Кривцова С. В.** Экзистенциально-аналитическая теория личности Альфрида Лэнгле [Электронный ресурс] // Развитие личности. 2005. № 1, 25.03.2014. № 3, rl-online.ru/articles/1-05/289.html.
5. **Лэнгле А.** Фундаментальные мотивации экзистенции как действенная структура экзистенциально-аналитической терапии // Экзистенциальный анализ. 2009. № 1. С. 9–31.
6. **Леонтьев Д. А.** Тест смысловых ориентации (СЖО): 2-е изд. М.: Смысл, 2000. 18 с.
7. **Петрова Г. А.** Характеристики экзистенциальной исполненности в клинической и популяционной выборках // Экзистенциальный анализ. 2010. № 2. С. 149–159.
8. **Романова Е. С., Бершедова Л. И., Макшанцева Л. В.** Основные аспекты психолого-педагогического сопровождения ФГОС в системе среднего и высшего образования // Системная психология и социология. 2013. № 7. С. 26–35.
9. **Ротова Е. Е., Машилов К. В., Жигарева Е. Б., Коган Б. М.** Современные психологические подходы к анализу качества жизни (обзор литературы) // Системная психология и социология. 2012. № 5. С. 65–70.
10. **Рыжов Б. Н., Белоусов А. С.** Системные особенности мотивации людей с глубокой патологией зрительного анализатора // Системная психология и социология. 2012. № 6. С. 48–54.

References

1. **Dony E. E., Kogan B. M., Razdobarov N. D.** The Relationship of Quality of Life and Personality Traits in Students with Hearing Impairments // Systems Psychology and Sociology. 2014. № 9. P. 67–73.
2. **Kolbe K.** The Meaning and Happiness. Effect of Meaning to Experience the Fullness of Happiness // Existential Analysis. 2009. № 1. P. 31–47.

3. **Krivtsova S. V., Langley A., Orgler K.** The Scale of Existence // Existential Analysis. 2009. № 1. P. 141–171.
4. **Krivtsova S. V.** Existential-Analytic Theory of Personality by Alfried Längle [Electronic resource] // Personality Development. 2005. № 1, 25.03.2014. rl-online.ru/articles/1-05/289.html.
5. **Langley A.** Fundamental Motivation of an Existence as an Effective Structure of Existential-Analytic Therapy // Existential Analysis. 2009. № 1. P. 9–31.
6. **Leontiev D. A.** Test of Life Orientations (TLO): 2nd ed. M.: Smisl, 2000. 18 p.
7. **Petrova G. A.** Features Existential Execution in Clinical and Community Samples // Existential Analysis. 2010. № 2. P. 149–159.
8. **Romanova E. S., Bershedova L. I., Makshantseva L. V.** Key Aspects of Psycho-Pedagogical Support of FGES in Secondary and Higher Education // Systems Psychology and Sociology. 2013. № 7. P. 26–35.
9. **Rotova E. E., Mashilov K. V., Zhigareva E. B., Kogan B. M.** Modern Psychological Approaches to the Analysis of Quality of Life (Review) // Systems Psychology and Sociology. 2012. № 5. P. 65–70.
10. **Ryzhov B. N., Belousov A. S.** System Features Motivating People with Deep Pathology of the Visual Analyzer // Systems Psychology and Sociology. 2012. № 6. P. 48–54.

АНАЛИЗ КОМПОНЕНТОВ САМООЦЕНКИ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ДОМУ

Шилова Т. А.,
Костерева Л. И.
МГПУ, Москва

В статье рассмотрены проблемы самооценки личности младших школьников, обучающихся на дому. Раскрыта структура ключевых компонентов самооценки: регулятивного, эмоционального, когнитивного.

Ключевые слова: самооценка личности младших школьников, обучение на дому, образовательная деятельность, самосознание, личность, категория «Я».

ANALYSIS OF THE COMPONENTS OF THE SELF-IDENTITY IN PRIMARY HOMESCHOOLERS

Shilova T. A.,
Kostereva L. I.
MGPU Moscow

In this article the problems of primary homeschoolers' self-identity are discussed. The structure of the key components of self-esteem is shown: regulatory, emotional, cognitive.

Keywords: primary student's self-esteem, homeschooling, educational activity, consciousness, personality, category "The Self".

Введение

Проблеме самооценки личности посвящено множество работ в различных отраслях психологии. В настоящее время наиболее востребованными и актуальными являются вопросы личности и индивидуальности, особенно с позиций генезиса источников ее развития. В них раскрывается содержание понятия «самооценка»: это «доверие к себе», «самоуважение», «осознание себя», «образ себя», «чувство собственного достоинства». Теоретические подходы в определении содержания понятия «самооценка» включают три группы индивидуальных особенностей: самосознание, личность, категория «Я» [1, 2, 4].

В концепции модернизации российского образования, по мнению Е. С. Романовой, определены основные направления социализации школьников: «Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, способны сотрудничать, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны» [5, с. 5].

Главные компоненты самооценки выступают в следующей структуре: регулятивной, эмоциональной, когнитивной. Системно-психологический подход с позиций Б. Н. Рыжова «позволяет связать между собой возможности объективной диагностики» [6, с. 5]. Так, Л. И. Божович самооценку рассматривала как важное личностное образование, принимающее активное участие в регуляции личностью своего поведения и деятельности, как автономную характеристику личности, ее центральный компонент, формирующийся при активном участии самой личности и отражающий качественное своеобразие ее внутреннего мира. Автор считает, что «устойчивая самооценка формируется под влиянием оценки взрослого и результатов собственной деятельности ребенка. В тех случаях, когда самооценка возникает лишь на основе усвоения оценки окружающих без умения самостоятельно оценить результаты своей деятельности, у ребенка легко может сложиться неправильная самооценка, являющаяся значительным препятствием для полноценного формирования его личности» [2, с. 233]. Проблема взаимосвязи самооценки и обучения в общеобразовательной школе, в том числе обучения на дому, весьма актуальна и оказывает значительное влияние как на

успешность обучения, так и на жизнедеятельность учащегося в целом.

У младших школьников осуществляются подготовка к самостоятельной жизни, формирование ценностей, мировоззрения, утверждается гражданская значимость личности. В результате и под воздействием социально-личностных факторов перестраивается вся система отношений младших школьников с окружающими их людьми и изменяется его отношение к школе, самому себе, самооценке и своему самосознанию.

С самооценкой связываются оценочные функции самосознания, включающие в себя эмоционально-ценностное отношение личности к себе. З. С. Акбиева в этой связи считает, что «самооценка представляет ступень развития самосознания, выражающуюся в способностях отнестись к себе критически, соотнести свои возможности с результатами деятельности не только в соответствии с мнением окружающих, но и на уровне собственных требований к себе» [1, с. 10].

Цель данного исследования – рассмотрение системы компонентов самооценки детей младшего школьного возраста. Системно-структурный анализ компонентов самооценки играет огромную роль в дальнейшей жизнедеятельности личности. В настоящее время все более очевидно влияние самооценки ребенка на его поведение, мотивацию к учебе, межличностные контакты, особенно если ребенок обучается на дому, однако мало сравнительных исследований личности младшего школьника, обучающегося в общеобразовательной школе и на дому.

В последнее время среди детей, поступающих в школу, все чаще встречаются школьники, имеющие различные отклонения в здоровье, поэтому им рекомендовано обучение на дому. По данным многих исследований такие дети еще до поступления в школу имеют ряд психологических особенностей. Впоследствии это приводит к несоответствию предъявляемых к такому школьнику педагогических требований и его возможностей их удовлетворить, что в большинстве случаев становится пусковым механизмом формирования проблем в школьной жизни [7]. Различные предметы, которые младшие школьники изучают в школе, служат лишь средством для достижения этой цели. Индивидуальное обучение учащихся на дому – одна из форм обучения, гаранти-

рованная российским законодательством. Оно организуется в целях создания комфортных, сохраняющих и укрепляющих здоровье условий для учащихся, которые по медицинским показаниям не могут получать образование в школе, не успевают за темпом класса и нуждаются в индивидуальном, щадящем режиме учебной деятельности. По мнению Е. С. Романовой, «система требований государственных образовательных стандартов формирует систему оценок уровня и качества образования и степень интегрированности содержания образования» [4, с. 103].

Младшие школьники, обучающиеся на дому, имеют такие проблемы, как недостаток общения со сверстниками, трудность освоения новых норм поведения в отношениях с людьми, трудность формирования самооценки, самоопределения. Плохое самочувствие, ограничение движений, приводят к развитию эмоционального беспокойства, высокой тревожности, депрессивным и регрессивным реакциям. Все это отражает социальную ситуацию развития, складывающуюся в данных условиях. Основными последствиями этой ситуации являются изменения в направленности личности, системе самооценок, установке на деятельность [1, 3]. Младшим школьникам, обучающимся на дому, присущи неуверенность в себе, низкая самооценка, незнание путей достижения своих жизненных целей. Это приводит к тому, что процесс интеграции в общество проходит очень сложно. Такие учащиеся, лишённые общения с основной массой обычных сверстников, не приобретают необходимых для жизни навыков. Лишь немногие из них с уверенностью и оптимизмом смотрят в будущее, большинство же сомневаются в том, что жизнь их сложится успешно. Перед нами стоит задача понять роль структурных компонентов самооценки (регулятивного, эмоционального, когнитивного) с позиций системной психологии, при рассмотрении их как процессы организации и развития личности.

Условия и методы исследования

В исследовании приняли участие 40 детей младшего школьного возраста (1-3-х классов) из Москвы: 20 учеников, посещающих школу, 20 испытуемых, обучающиеся на дому.

Для проведения экспериментального исследования, направленного на изучение са-

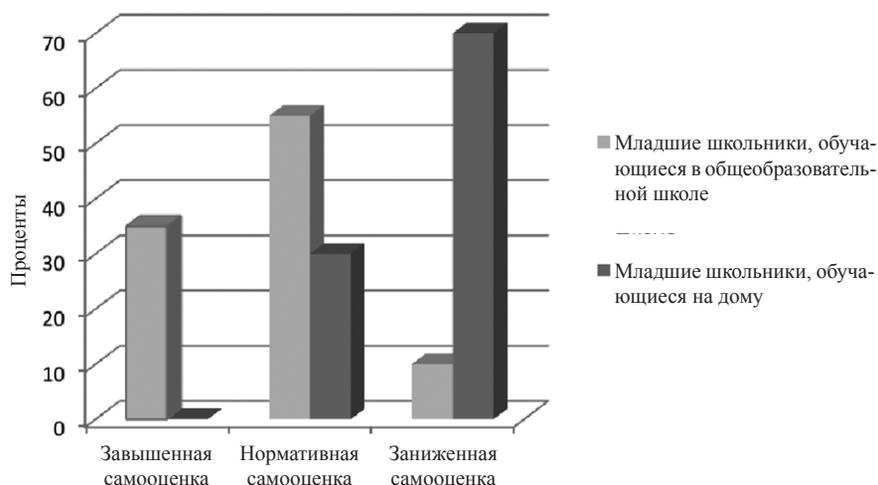


Рисунок 1. Результаты исследования уровня самооценки по методике «Лесенка» (В. Г. Щур)

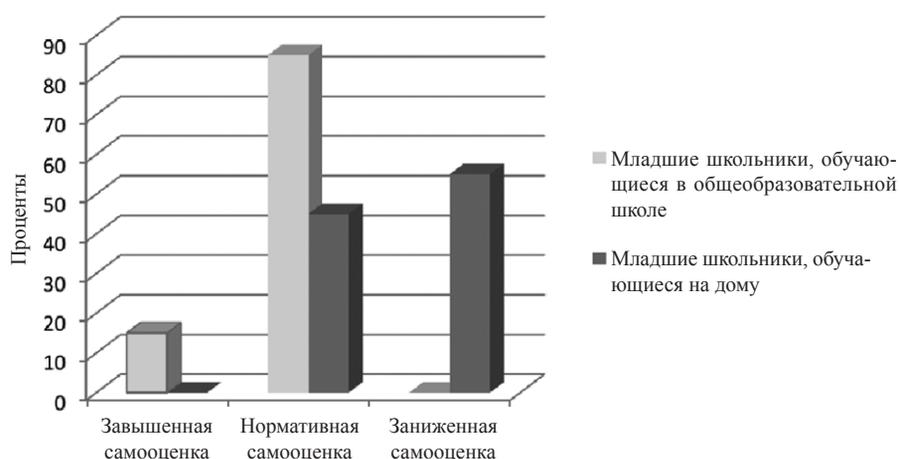


Рисунок 2. Показатели определения эмоционального уровня самооценки (по А. В. Захаровой)

мооценки личности младшего школьника, обучающегося в общеобразовательной школе и обучающегося на дому, были использованы следующие методики: методика «Лесенка» (В. Г. Щур); методика определения эмоциональной самооценки (А. В. Захаровой); методика самооценки «Дерево» (Д. Лампен, в адаптации Л. П. Пономаренко).

Результаты исследования

Методика «Лесенка» предназначена для выявления системы представлений учащегося о том, как он оценивает себя сам, как, по его мнению, его оценивают другие ученики и как

эти представления соотносятся между собой. Данные по исследованию уровня самооценки у испытуемых приведены на рис. 1.

Расчет основных количественных показателей методики «Лесенка» показывает выраженные различия в самооценке учащихся: среди учеников 1-3-х классов, посещавших школу, 35% имеют завышенную самооценку, 55% – нормативную самооценку, 10% – низкую самооценку. Среди испытуемых, обучающихся на дому, завышенную самооценку никто не имеет, 30% показали нормативную самооценку, 70% – низкую самооценку.

Методика определения эмоционального уровня самооценки (А. В. Захаровой) позволя-

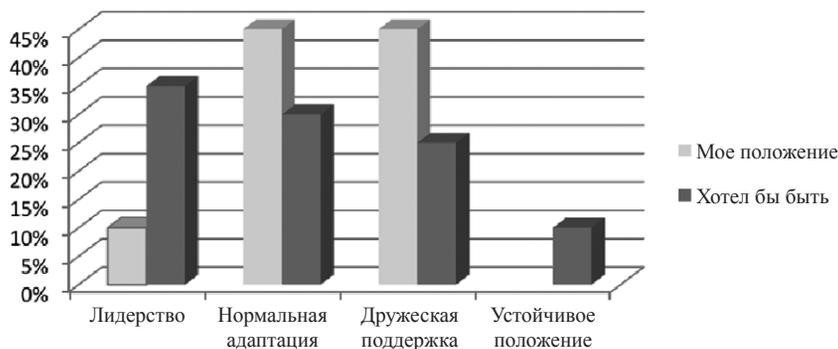


Рисунок 3. Результаты методики самооценки по методике «Дерево» (Д. Лампен, в адаптации Л. П. Пономаренко)

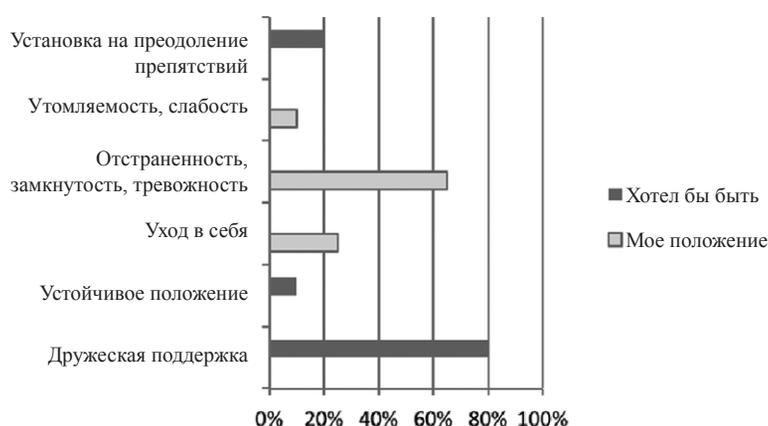


Рисунок 4. Результаты исследования по методике самооценки «Дерево» (Д. Лампен, в адаптации Л. П. Пономаренко)

ет проанализировать особенности самооценки учащихся младшего школьного возраста, увидеть особенности восприятия испытуемых себя и наиболее значимых взрослых, узнать, как ребенок видит себя в окружающей социальной среде, насколько он включен в нее. Данные по исследованию уровня самооценки испытуемых приведены на рис. 2.

Анализ полученных результатов показал, что среди учеников 1-3-х классов, посещавших общеобразовательную школу, 15% имеют завышенную самооценку, 85% – нормативную самооценку. Низкая самооценка не выявлена. Среди испытуемых, обучающихся на дому, завышенную самооценку никто не имеет, 45% показали адекватную самооценку, 55% – низкую самооценку. Учащиеся с низким уровнем самооценки характеризуются как крайне зависимые от непосредственного социального окружения, неспособные к самостоятельным поступкам.

Для изучения и выявления индивидуально-типологических особенностей учащихся была использована методика самооценки «Дерево» (Д. Лампен, в адаптации Л. П. Пономаренко). Полученные данные для учеников общеобразовательной школы показаны на рис. 3.

Среди учеников 1-3-х классов, посещавших общеобразовательную школу, установку на лидерство имеют 10%, нормальную адаптацию – 45%, 45% показывают в тестах общительность, дружескую поддержку.

На вопрос методики «Каким ты хотел бы быть и на чьем месте хотел бы находиться?» ученики 1-3-х классов, посещавших школу, выделили: установку на лидерство – 35%; комфортное состояние, нормальную адаптацию – 30%; дружескую поддержку – 25%; устойчивость положения – 10%.

Данные исследования по методике самооценки «Дерево» для испытуемых, обучающихся на дому, приведены на рис. 4.

Среди испытуемых, обучающихся на дому, наблюдаются уход в себя и отстраненность – у 25% учащихся; замкнутость, тревожность – у 65%; утомляемость, слабость, застенчивость – у 10%.

На вопрос методики «Каким ты хотел бы быть и на чьем месте хотел бы находиться?» испытуемые, обучающиеся на дому выделили: дружескую поддержку, общительность – 80%; установку на преодоление препятствий – 20%.

Выводы

Анализ результатов исследования показал, что структуры самооценки младших школьников, обучающихся в школе, и младших школьников, обучающихся на дому, различаются.

Обнаруженная в исследовании в целом низкая самооценка учащихся, имеющих социальную изоляцию, отражает их психологические особенности. Они боятся неудач, страх порождает защитные реакции, которые мешают творческому мышлению, сковывают воображение, понижают познавательную активность, а чрезмерная самокритичность, свойственная им, может привести к творческому кризису.

Таким образом, проведенный анализ позволил определить адекватность самооценки и ее сравнительных характеристик у младших школьников, обучающихся в общеобразовательной школе и на дому. Важное условие их успешного обучения – разработка и внедрение программ психологической помощи на начальных этапах адаптации к изменяющимся условиям образования младших школьников, обучающихся на дому. На основании полученных данных принято решение продолжить исследование, используя в качестве развивающей коррекционной работы задания, приемы, упражнения, адаптированные для младшего школьного возраста.

В целом, приведенные материалы дают системно-психологическое обоснование технологии определения регулятивного, эмоционального, когнитивного компонентов самооценки личности, развития теории и качественной интерпретации полученных результатов. Приведенные данные свидетельствуют о целесообразности применения метода системно-структурного подхода в психодиагностике компонентов самооценки личности младшего школьника.

Литература

1. **Акбиева З. С.** Самооценка и направленность личности подростков с отклоняющимся поведением: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1997. 179 с.
2. **Божович Л. И.** Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Питер, 2008. 398 с.
3. **Казаренков В. И.** Сотрудничество учителей и родителей в организации внеурочных занятий младших школьников (на примере российской школы) // Проблемы раннего образования. 2012. № 2. С. 73–79.
4. **Романова Е. С.** Новые формы практической реализации освоенного интегративного содержания образования // Системная психология и социология. 2011. № 3. С. 103–108.
5. **Романова Е. С.** Инновационная деятельность института в системе профориентационной работы // Системная психология и социология. 2013. № 8. С. 5–16.
6. **Рыжов Б. Н.** Внутренняя структура деятельности с позиции системной психологии // Системная психология и социология. 2013. № 8(II). С. 5–8.
7. **Шилова Т. А.** Диагностика психолого-социальной дезадаптации детей и подростков: Практическое пособие. М.: Айрис-пресс, 2006. 112 с.

References

1. **Akbiyeva Z. S.** Self-Esteem and Personal Orientation in Adolescents with Deviant Behavior: Dis. ... Kand. Psychol. Sciences. M., 1997. 179 p.
2. **Bozhovich L. I.** Personality and its Formation in Childhood. M.: Peter, 2008. 398 p.
3. **Kazarenkov V. I.** Cooperation of Teachers and Parents in the Organization of Extracurricular Activities of Primary Students (on the example of the Russian school) // Problems of Early Education. 2012. № 2. P. 73–79.
4. **Romanova E. S.** New forms of the Practical Realization of the Assimilated Integrative Content of the Education // Systems Psychology and Sociology. 2011. № 3, P. 103–108.
5. **Romanova E. S.** Innovative Activity of the Institute in a System of the Vocational Guidance Work // Systems Psychology and Sociology. 2011. № 4. P. 5–16.

6. **Ryzhov B. N.** Inner Structure of the Activity in the Theory of Systems Psychology // Systems Psychology and Sociology. 2013. № 8 (II), P. 5–8.
7. **Shilova T. A.** Diagnosis of Psycho-Social Maladjustment in Children and Adolescent: Practical manual: M: Airis press, 2006. 112 p.

СИСТЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ БЕЖЕНЦЕВ

Овчаренко Л. Ю.
МГПУ, Москва

Статья посвящена организации психологической помощи детям беженцев; рассмотрена категория «беженство», определены цели, задачи и стратегии экстренной психологической помощи детям и позиции специалиста при работе с указанной категорией детей.

Ключевые слова: беженство, дети беженцев, травма, стресс, психологическая помощь.

THE SYSTEM OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR REFUGEES' CHILDREN

Ovcharenko L. Y.
MCTTU, Moscow

The article is devoted to consideration of the question of the organization of psychological support for children of refugees, considered the category of “refugee” is defined goals, objectives and strategies of emergency psychological aid to children and the position of specialist for the specified category of children.

Keywords: refugees, child refugees, trauma, stress, and psychological assistance.

Введение

На протяжении жизни каждый человек сталкивается с более или менее значительными личностными утратами и потерями – это естественная сторона нашей жизни. У каждого человека существуют достаточно четкие представления о том, кого или чего ему было бы особенно жаль лишиться, потерять, утратить. Все это, конечно, очень индивидуально. Для одного смерть члена его семьи может стать страшным потрясением, а другой, возможно, вздохнет с облегчением, оказавшись в подобной ситуации. Нарушения, развивающиеся после пережитой психологической травмы, затрагивают все уровни человеческого функционирования, приводят к стойким личностным изменениям не только у непосредственных участников, но и у очевидцев и членов их семей. Посттравматические стрессовые нарушения способствуют формированию специфических семейных отношений, особых жизненных сценариев и могут влиять на всю дальнейшую жизнь. Поэтому необходимо рассмотреть проблему оказания систематической и экстренной помощи пострадавшим от влияния травматических событий – не только взрослым, но и детям, протекание переживаний травмы у которых имеет характерные для данного периода развития личности особенности [2].

Геополитические события последних месяцев, к сожалению, обострили проблему массового беженства с территории Украины на российскую территорию. Россия в настоящее время вынуждена принимать участие в активации системы социальной и психологической помощи семьям беженцев, принявших решение находиться на территории РФ. По данным главы Федеральной миграционной службы РФ, из 875 тыс. беженцев с Украины 300 тыс. обратились в структуры ФМС России за статусом беженца и временным убежищем. Таким образом, специалистам социальных и психологических служб приходится все чаще сталкиваться с решением разного рода проблем детей беженцев, и для этого необходима система оказания помощи данной категории детей.

Определение категории «беженство»

Беженство определяется как массовое оставление жителями своих родных мест вследствие войны или стихийных бедствий. Война является самым негативно окрашенным событием, последствия которого заставляют людей экстренно покидать свои дома, взяв с собой зачастую только документы. В такой ситуации страдают все участники, но прежде всего – дети. Беженцами становятся лица, покинувшие страну, в которой они постоянно проживали, в силу чрезвычайных

обстоятельств. Получение статуса беженца позволяет вести вполне полноценную жизнь на новой территории, но все равно за пределами своего родного дома, привычной жизни, сформированных социальных связей и т.д. Все эти обстоятельства усугубляют и без того непростую социальную и психологическую картину жизнедеятельности беженцев.

Положение детей беженцев – глобальная проблема современности, характерная для многих стран и народов. В настоящее время эта проблема приобрела особенно острый характер. Среди специалистов принято различать категории беженцев и перемещенных лиц. С одной стороны, и те, и другие вынуждены в силу каких-либо серьезных обстоятельств, бедствий, опасностей оставлять свое постоянное местожительство в определенном регионе или даже покинуть страну. Но когда речь идет о беженцах, это связывают прежде всего с притеснением, насилием над личностью, нарушением ее прав и т.п. В периоды усиления социальной напряженности, особенно в периоды локальных войн, часто возникающих в различных регионах мира, беженцам приходится переносить очень тяжелые испытания, включая геноцид, массовое истребление людей, разрушение привычного уклада жизни, распад общины, размывание семейных связей и т.п.

Необходимо обращать пристальнейшее внимание на то, как отражаются на состоянии детей всевозможные физические и психические испытания, вызванные их изменившимся положением, какое влияние оказывают эти переживания на их психику и дальнейшее развитие. При этом следует, конечно, учитывать наличие жизнеутверждающих факторов в организме ребенка, заложенных самой природой [5]. На основе этого утверждения важно подчеркнуть, что ребенка нельзя рассматривать независимо от окружающей его микросреды. Он – часть семьи и одновременно часть более широкой социальной общности.

В контексте концептуальных позиций используется так называемая стрессовая модель, которая предполагает, что определенный стресс требует от ребенка развитой способности преодолевать его. Чем сильнее стресс, тем больше жизненных ресурсов требуется ребенку, чтобы успешно преодолеть его. В научной литературе анализируется много переменных величин, которые интегрируются в этой мо-

дели. К ним относятся генетические и другие биологические источники силы, а также степень уязвимости ребенка, индивидуальные его характеристики, особенно темперамент и умение выходить из трудного положения. В этих ситуациях крайне важна и социальная защита, поддержка со стороны социальных служб, которая поможет легче справиться с негативными последствиями стресса.

Случаются ситуации, когда ребенок может быть подвергнут риску, связанному с прямой угрозой для его жизни или так называемому «социокультурному риску», при котором он лишён жизненно необходимых социальных и психологических условий для нормального дальнейшего развития. Усиление того или другого риска может вызвать психические заболевания, нарушение поведения, что нередко проявляется в пристрастии к алкоголю, наркотикам. Такие обстоятельства могут сделать ребенка преступником или толкнуть его на самоубийство. Однако риск – это не фатальность, и ребенок может и должен справиться с трудностями. Но в этом ему следует помочь.

Тяжелые испытания, которые ребенку приходится переносить и которые подвергают его определенному риску, включают в себя такие понятия, как «травма», «утрата» и «жестокое лишение». Такие, например, ситуации, когда человек оказывался свидетелем нанесения другому лицу телесных повреждений, или видел растерзанное тело, или был на грани смерти в результате совершенного над ним насилия, могут служить примерами травматических стрессов. Подобные травматические стрессовые ситуации могут негативно повлиять на состояние здоровья даже взрослых, не говоря уже о детях. Они нередко вызывают серьезные последствия на долгие годы. Как раз дети беженцев часто получают психические травмы, будучи свидетелями убийств, ранений, сильнейших шумовых эффектов (взрывы снарядов, гул техники, крики людей), запахов и т.д. Дети постоянно видят растерянность родителей, напряженность близких и окружающих людей. Бытовые условия также оставляют желать лучшего, так как обычно женщины с детьми в условиях военных действий вынуждены укрываться в подвалах, убежищах, пригодных только для временного размещения и имеющих минимальные условия для существования.

В большинстве случаев личностные утраты и потери приводят к возникновению у человека психической (психологической) травмы, которая вызывает существенные изменения в душевном состоянии человека, нарушая его настроение, самочувствие, восприятие мира и отношения с людьми. Психологическая травма приводит к возникновению сильнейшего эмоционального напряжения. Затяжной, хронический психологический кризис несет в себе опасность социальной дезадаптации, суицида, нервно-психического или психосоматического заболевания.

Содержание экстренной психологической помощи детям беженцев

Экстренная психологическая помощь заключается в регуляции актуального психологического, психофизического состояния и негативных эмоциональных реакций; в интервенции в поверхностные слои сознания; в снятии симптоматики и глубокой проработке переживаний.

Кризисы принято разделять на две группы: жизненный кризис и внешний кризис (кризис обстоятельств). Действия психолога в кризисных ситуациях не столь специфичны, в любой ситуации есть сходные черты – стресс, растерянность и др. Кризис можно рассматривать как срыв на базовом уровне функционирования (например, кризис возраста) и кризис как непредвиденное обстоятельство.

Цель экстренной помощи – возобновление способности эмоционального контроля; аккумуляция травматического опыта других в свой личный опыт.

К числу травматических событий, которые могут нарушить целостность личности и нанести «душевную рану», относятся события, угрожающие жизни человека либо способные привести к физической травме или ранению, связанные с восприятием ужасающих картин смерти и ранений других людей, имеющие отношение к насильственной или внезапной смерти близкого человека, связанные с присутствием при насилии над близкими людьми или получением информации об этом, связанные с виной данного человека за смерть или тяжелую рану другого человека. В перечень травматических ситуаций входят также ситуации, когда человек находится или находился под воздействием вредоносных для организма

факторов (радиация, отравляющие вещества и др.). Отличительной особенностью такого рода травматических ситуаций является то, что человек не воспринимает угрозу подобного воздействия непосредственно, с помощью органов чувств, однако пребывание в зоне аварии может нанести непоправимый ущерб здоровью и жизни, а значит, впоследствии привести к возникновению посттравматического стрессового расстройства [7].

Стресс (давление, напряжение) – это понятие, используемое для обозначения широкого круга состояний и действий человека, возникающих в качестве ответа на различные экстремальные воздействия (стрессоры). Стрессоры обычно делят на физиологические (боль, голод, жажда, чрезмерная физическая нагрузка, высокая или низкая температура и т.д.) и психологические (опасность, угроза, обман, обида, информационная перегрузка и др.). Психологические стрессоры, в свою очередь, подразделяются на информационные и эмоциональные.

Информационный стресс возникает в ситуации информационных перегрузок, когда человек, несущий большую ответственность за последствия принимаемых решений, не справляется с поиском нужного алгоритма, не успевает принимать верные решения в требуемом темпе.

Эмоциональный стресс имеет место в ситуациях, угрожающих физической безопасности человека (войны, преступления, аварии, катастрофы), его экономическому благополучию, социальному статусу, межличностным отношениям.

Независимо от разновидности стрессоров, психологи изучают те последствия, которые возникают на физиологическом, психологическом и поведенческом уровнях.

Стресс есть неспецифический ответ организма на любое предъявление ему требований, в данном случае – на предъявление требований неспецифической критической ситуации. Тогда, перефразируя Г. Селье, можно говорить об экстремальном предъявлении окружающей среды [6].

Всемирная организация здравоохранения определяет стихийные бедствия (катастрофы) как ситуации, характеризующиеся непредусмотренными серьезными и непосредственными угрозами общественному здоровью. На людей, находящихся в экстремальной обста-

новке, наряду с различными поражающими факторами действуют и психотравмирующие обстоятельства, представляющие собой комплекс сверхсильных раздражителей, которые вызывают нарушение психической деятельности в виде так называемых реактивных состояний [7]. Следует подчеркнуть, что психогенное воздействие экстремальности складывается не только из прямой угрозы жизни человека, но и из опосредованной, связанной с ожиданием ее реализации.

Критическая ситуация в самом общем плане должна быть определена как ситуация невозможности, то есть такая ситуация, в которой субъект сталкивается с невозможностью реализации внутренних потребностей своей жизни (мотивов, стремлений, ценностей) [1]. Существует четыре ключевых понятия, которыми в современной психологии описываются критические жизненные ситуации. Это стресс, фрустрация, конфликт и кризис.

Стресс – это реакция, опосредованная оценкой угрозы и защитными процессами. Исходя из этого сущностью стрессовой ситуации можно считать утрату контроля, то есть отсутствие адекватной данной ситуации реакции при значимости для индивида последствий отказа от реагирования. Одним из самых ярких показателей и признаков наличия стрессового воздействия на организм является интенсивное и длительное мышечное напряжение.

Фрустрация – это своеобразный симбиоз фрустрируемых мотивов и имеющихся барьеров достижения. Подобными мотивами могут быть все мотивы, а в качестве барьеров можно выделить физические (стена), биологические (возраст), психологические (личностные особенности) и социокультурные (нормы, ценности, идеология; «Помни, ты же девочка!»).

Конфликт – это всегда несоответствие, столкновение противоположностей. Различные теории психологии называют столкновение мотивов (психодинамическая теория), образов (идеи, ценности в когнитивной теории) и действий (в бихевиоризме). Конфликт заключается в несоответствии данных феноменов либо в невозможности их реализации в экстремальной ситуации.

Переживание кризиса индивидом влечет за собой формирование психологической травмы. Это необычное событие, способное вызвать психологический стресс и сопровождающееся чувствами страха, ужаса, беспокойства,

беспомощности, разрушением картины мира. Практика показывает, что, если сработали психологические защитные механизмы личности, это стресс; если защита уже не облегчает эмоциональное напряжение, то можно с уверенностью говорить о травматизации личности.

Для понимания и оказания более эффективной психологической помощи пострадавшим необходимо выделить факторы, усиливающие воздействие психологической травмы. К ним относятся:

- особенности самого травматического случая – внезапность, отсутствие похожего опыта, длительность, недостаток контроля, горе и утрата, постоянные изменения, экспозиция смерти, моральная неуверенность (собственная выдержка), поведение во время события (чувства вины, неподвластность поведения), масштаб разрушений;
- состояние защитных сил личности – стрессоустойчивость, возраст, уровень умственного развития, личностная активность, физиологическое состояние в момент травмы;
- наличие травматического опыта, зависимость от психоактивных веществ, идентификация себя с жертвой, особенности социального окружения, множественность стрессовых факторов (например, события в Беслане – захват, отсутствие пищи и воды, унижение, насилие), неопределенность последствий;
- неоспоримая роль семьи, родителей, которые в чрезвычайных ситуациях оказываются в роли буфера, смягчающего силу психического стресса детей. Жизненная практика показывает, что дети, которые находятся в стрессовых ситуациях вместе с родителями, переносят тяжелые испытания намного легче, чем дети, которых отрывают от родителей и увозят в безопасное место, как это обычно бывает в зонах военных конфликтов.

Классификация травмы

Выделяют следующие уровни травмы: природный, социальный, духовный, культурный, временной. Для работы специалистов важно понять, какой из уровней при воздействии стрессоров пострадал больше. При анализе причин, приведших индивида к трав-

Основные симптомы психической травмы

Поведенческий уровень	Психический уровень	Телесный уровень
<p><i>Гиперактивная форма:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – метания в поисках укрытия, буйство – истерический смех или плач – крики в сочетании с повышенной активностью – раздражительность и злоба – агрессивность <p><i>Заторможенность:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – состояние ступора – апатия, заторможенность движений – обморочные состояния <p><i>Общие симптомы:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – пугливость – регресс возраста (детские реакции) – бессвязное бормотание – сильная дрожь 	<ul style="list-style-type: none"> – неспособность концентрировать внимание – частичная или полная потеря памяти – затруднение запоминания информации – повышенная чувствительность к шуму, свету и запаху – нарушения логики и быстроты мышления – нарушение критического восприятия обстановки и своих действий – ослабление воли – зрительные и слуховые галлюцинации 	<ul style="list-style-type: none"> – ослабление зрения и слуха – частое мочеиспускание – расстройство желудка – учащенное, прерывистое дыхание – нарушения циркуляции крови, что приводит к анемии ступней ног и кистей рук; – сильное напряжение мышц – учащенное сердцебиение – давящие боли в области сердца и в грудной клетке – боли в пояснице – боли хирургических шрамов, старых ран – неконтролируемое слюноотделение

матизации, можно констатировать ряд видов психологической травмы, связанных с функционированием личности. Это прежде всего травма привязанности, травма идентичности, травма взаимозависимости, травма самоактуализации, травма выжившего [3].

Травма привязанности связана с нарушением взаимодействия взрослых, младенца и взрослых. Травма задевает чувства близости и связи для взрослого и чувство безопасности/доверия – для ребенка. Этот вид травмы чаще всего поражает как раз беженцев и вынужденных переселенцев, поскольку этим категориям людей приходится не по своей воле уезжать от негативных условий социальной жизни. Состояние при таком виде травматизации отличается тревожностью, вспыльчивостью, плаксивостью, недоверием к окружающему миру и т.д.

Травма идентичности может быть личной и коллективной. При этом виде травмы задевается поведенческая и эмоциональная независимость личности или группы (ситуация с заложниками, насилие, рабство, плен, геноцид). При этом развивается чувство неполноценности, некомпетентности, неадекватности, изоляции, потери контроля, собственного достоинства.

Травма взаимозависимости и оторванности связана с потерей корней, родственных

связей (переезды, миграция), нарушением социальных связей и отношений. Проявляется она чаще всего именно у беженцев. Состояние индивида при такой травме характеризуется неопределенностью, снижением самооценки, снижением уровня положительных эмоций, страхами, ощущением одиночества и т.д.

Травма достижений, или самоактуализации, возникает в ситуации невозможности достижения поставленных целей; вызывается увольнением с работы, понижением в должности, существенной потерей денег, здоровья, ценностей. Психологическое состояние беженцев может включать в себя и подобные переживания.

Травма выжившего определяется наличием прямой или косвенной угрозы жизни самого человека либо значимого другого. Такая травма может возникнуть у беженцев в случае бегства от военных действий и ранениях либо гибели кого-то из близких или знакомых людей.

Выделяют также *искусственную травму*, которая формируется в результате накопления нетравматических каскадов стрессов, тяжелых испытаний или затруднительных ситуаций. Подобное накопление создает благоприятную почву для травматизации.

Беженцы, как правило, сталкиваются с многочисленными факторами социальных

бедствий и неурядиц, которые формируют *комплексную травму*, включающую условия для травматических и продолжительных пост-травматических событий. Поэтому в данной ситуации очень важно организовывать беженцам, особенно их детям, всеобъемлющую помощь, которая могла бы купировать развитие глубокой и необратимой психической травмы.

Основные симптомы психической травмы, полученные непосредственно в экстремальной ситуации, приведены в таблице.

Травматические события оставляют в психике ребенка глубокий след, который долго сохраняется в его памяти. Дети, бывшие свидетелями чрезвычайной ситуации, испытывают ночные кошмары, их преследуют страх, навязчивые картины увиденного, у них формируется стойкий невротический синдром. Дети очень меняются эмоционально: становятся раздражительными, тревожными, пугливыми, плаксивыми. Очень характерной чертой переживания сильного стресса является гипомимия (маскообразность) лица – дети просто перестают улыбаться. Особенно ярко этот феномен проявился у детей в Беслане после чудовищного акта захвата заложников в дагестанской школе. У детей-беженцев в настоящее время также наблюдается такая реакция на переживание психической травмы, нанесенной войной и скоротечным покиданием дома.

Реакции на травматические события, формы поведения, в которых дети проявляют себя обычно во время стрессовых состояний, зависят от возраста, стадии развития детей, а также от умения этих детей привлечь различные средства (личностные и социальные ресурсы) для своего спасения. Например, дети до трех лет демонстрируют страхи, спутанность чувств, нарушение сна, потерю аппетита, страх перед чужими людьми. Дети дошкольного возраста, особенно привязанные к родителям, в травматических ситуациях проявляют в своей поведенческой манере еще более страстную привязанность к ним. Дошкольники часто демонстрируют регрессивную реакцию (как правило, энурез), плачут без видимых причин, боятся засыпать одни, часто просыпаются от страшных снов, при этом содержание сна могут не помнить. У детей этого возраста могут наблюдаться стереотипно повторяющиеся сюжеты игр, которые обрываются на одном и том же месте, как будто они не имеют окончания. Это проявление

очень показательное для определения степени стрессовой напряженности ребенка.

Дети младшего школьного возраста резко меняются, пережив стрессовые ситуации. Они становятся раздражительными, грубыми, у них появляются жалобы на плохое самочувствие без функциональных и органических нарушений. Обычно после пережитого у них резко падает успеваемость в школе. Реакция подростков в подобных случаях напоминает поведение взрослых. Они теряют чувство самообладания, ведут себя неосознанно, не отдавая отчета в своих действиях. После перенесенных стрессов некоторые подростки пессимистически смотрят на свое будущее. Наблюдаются депрессивные настроения, апатия. Их угнетает страх быть изгнанными из общества.

Все дети, пережившие психологический шок, страдают от его последствий. Кроме многих физических и психических расстройств у них наблюдается нарушение познавательных функций и поведения в обществе. Острота нарушений и их проявлений связана, как правило, со степенью жестокости насилия, наличием или отсутствием телесных повреждений у самого ребенка, а также с утратой или сохранением семейной поддержки.

Категория «утрата» – определяющая характеристика черта беженца. Дети лишаются своих домов, привычных вещей, своих друзей, а часто родителей и близких родственников. Для большинства детей потеря родителей – это катастрофа, вызывающая тяжелые психические расстройства, которые могут неоднократно проявляться на протяжении их дальнейшей жизни. Для таких детей характерны неврозы, депрессии, ухудшение умственных способностей, ослабление активности. Не исключается для них и опасность оказаться в числе преступников. Исследователи отмечают, что наиболее уязвимы в этом отношении дети дошкольного и подросткового возраста.

К сожалению, дети беженцев испытывают также суровые лишения из-за недостатка пищи, воды, отсутствия медицинского обслуживания, надлежащего жилья. Все это ведет к физическому истощению организма. Развитие ребенка в результате этого замедляется, истощается и его эмоциональный потенциал. Вместе с тем необходимо еще раз подчеркнуть, что наличие семьи помогает ребенку выстоять даже в самых мучительных ситуациях психо-

логического шока. Специалисты рассматривают способность ребенка преодолевать невзгоды в качестве поведения, защищающего его от внутренних и внешних стрессов. От того, как ребенок беженцев воспримет и осмыслит стрессовую ситуацию, будет зависеть его способность проигнорировать угрозу или обойти источник стресса и не думать о возможных последствиях. Ученые доказывают наличие у ребенка защитных факторов, которые помогают ему выжить в критических ситуациях. К ним они относят качества характера ребенка и окружающую среду, которая оказывает ему необходимую поддержку.

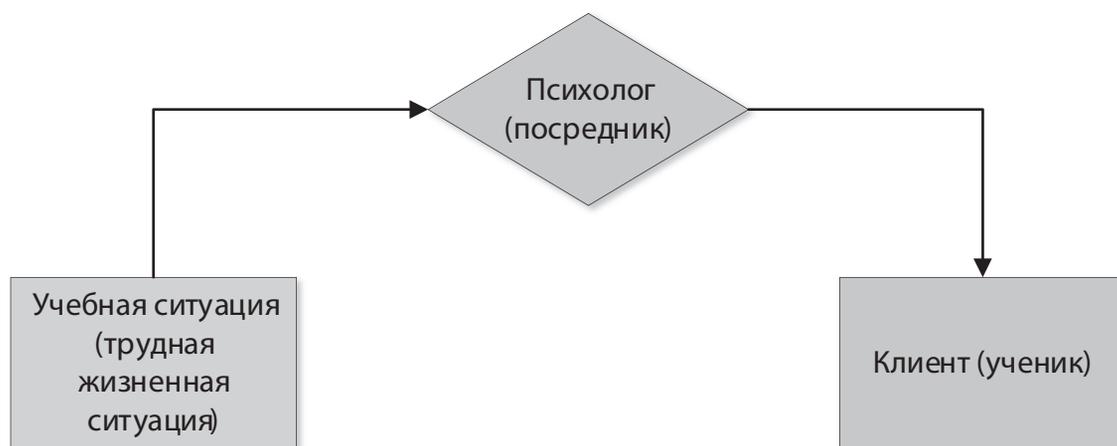
Неоценимую роль при этом снова играет семья. Чем выше ее социально-политический статус и чем стабильнее, сплоченнее семья, тем легче детям преодолевать невзгоды. Семья способна оказать ребенку поддержку, вселить в него чувство защищенности и уверенности. Она служит как бы амортизатором при всех внешних опасностях, угрожающих ребенку. Поэтому распад семьи по тем или иным причинам серьезно затормаживает развитие ребенка, как и длительная разлука с ней. Часто бывает и так, что семья, родители детей-беженцев не могут оказывать им должной поддержки, так как сами переживают сильные стрессы, боль и горе, что мешает им выполнять соответствующим образом свои родительские обязанности. Даже малейшее стрессовое состояние родителей вредно действует на детей, провоцируя у них болезненные симптомы. Ребенок также страдает, когда разлучается с родителями. В таких ситуациях ему нередко приходится брать на себя обязанности взрослого в очень раннем возрасте. Вместе с тем положение детей беженцев в школе очень часто наносит ущерб их самоутверждению. Незнание языка и культуры страны нового поселения приводит к тому, что они чувствуют себя неловко, отстают от других учащихся в изучении школьных предметов. Стремление сохранить собственную идентичность, приверженность прежним ценностям лишь обостряет их пребывание в школе. Многообразные сложности, нерешенность проблем детей беженцев в школе могут подорвать возможности ребенка получать позитивные ощущения за пределами семьи, то есть в общине. Хотя община многими рассматривается как географическое понятие, подлинное ее значение определяется тем, что она олицетворяет собой коллективные интересы, ценности и нормы,

которыми руководствуются люди во время совместной деятельности и на основе которых строятся различного рода взаимоотношения. В этом смысле община оказывает сильное влияние на процесс самосознания личности, на ее развитие и определяет все взаимоотношения с другими людьми. Поэтому распад инфраструктуры общины, ее экономический развал и культурная разобщенность ведут к нарушению взаимопонимания, враждебности и росту преступности в данном регионе.

В научной литературе нередко упоминают о том, что, когда отдельные личности и целые семьи теряли связь со своей местностью, они лишались одновременно поддержки отдельных людей и социальных институтов. В результате у них появлялось ощущение страха, чувство незащищенности, злобы, тревоги и депрессии. Дети беженцев наряду с родителями всегда остро переживают дезинтеграцию с прежней, родной для них общиной, а процесс формирования новой общины в «стране бегства» и адаптация к ней дается им очень трудно, как и приобщение к новой культуре.

Как известно, культуру составляют соответствующие институты, образ жизни и определенный тип мышления, что характеризует социальную жизнь в стране в целом. Культура является посредником в рамках коллективных интересов людей, представляющих общину. Она выступает цементирующим средством, которое интегрирует общину, придавая ей смысл и необходимую сплоченность. Существующие модели и структуры социализации способствуют передаче культуры от поколения к поколению. Попавшие в другую страну дети должны адаптироваться к новой культуре, овладеть новыми ценностями, которые часто противоречат их традиционным ценностям и нормам, что приводит к напряженным отношениям в семье, неизбежным конфликтам.

Большую роль в социализации также играет школа. Она постепенно формирует в ребенке нравственные нормы и определенные стандарты поведения. В условиях положения беженцев процесс социализации ребенка существенно изменяется, он уже связан с приобщением к новой культуре, отличной от привычного уклада жизни в семье. Другой мощной силой в социализации ребенка, особенно в процессе формирования его моральных качеств и норм поведения, является религия. В случае, если в стране нового посе-



Рольевые позиции консультанта и клиента

ления исповедуется в целом другая религия, узы старой веры постепенно ослабевают, так как ребенок приспосабливается к новой социальной среде. Это обстоятельство серьезно сказывается на его развитии [4].

Позиции специалиста, работающего с детьми беженцев

Существует несколько общих правил, по которым действует специалист, работающий с беженцами. Большинство ситуаций требует решения следующих задач:

- установление отношений доверия;
- определение сути кризисной ситуации;
- обеспечение клиенту возможности действовать (важно, чтобы цели были достижимы, реальны, не глобальны).

Существует восемь базовых принципов оказания психологической помощи в кризисной ситуации (принципы кризисного вмешательства):

- 1) безотлагательность интервенции;
- 2) самоопределение – собственный выбор клиента своего пути;
- 3) действие – консультант стимулирует клиента к действию;
- 4) ограничение целей – для успеха поставленные цели должны быть более мелкими;
- 5) поддержка со стороны специалиста;
- 6) фокусирование на основной проблеме – кризис достаточно объемный, необходимо определиться со структурой работы;
- 7) образ кризисной ситуации – вербализация образа случившегося;
- 8) уверенность в себе.

Для эффективной работы с пострадавшим необходима система оказания помощи, которая может базироваться на модели решения кризисных проблем. Данная модель включает в себя ряд элементов, содержание которых связано с определенными этапами работы с пострадавшими или людьми, переживающими сложный период своей жизни. Для начала важно определить картину произошедшего и актуальное состояние клиента. Для этого специалист-психолог (консультант) может воспользоваться следующей схемой работы:

1. Определить, в чем состоит суть кризиса – детальный разбор ситуации, ее реконструкция, понимание клиентом случившегося. Сравнение настоящего самочувствия с прошлым опытом преодоления. Оценка произошедших изменений.
2. Проанализировать, что предпринималось до сих пор: что делал клиент для разрешения ситуации. Актуализация возможностей, так как клиенты часто смущены, испуганы, это возвращает им возможность мыслить.
3. Восстановить образ будущего – трансформация травматического опыта.

Практикующие кризисные психологи вывели формулу оказания помощи клиенту в кризисе, формулу трех «В», а именно **Восстановление – Воспроизведение – Выстраивание:**

- 1) поиск внутреннего защитника, ресурса;
- 2) погружение в реальное событие (символическую реальность, сказку);
- 3) проекция будущего, создание опыта.

При оказании психологической помощи клиенту, находящемуся в сложной жизненной ситуации, необходимо обеспечить следующее:

- предупреждение последствий;
- подготовку к возможным проявлениям клиента, объяснение нормальности испытываемых симптомов;
- навыки преодоления.

В помогающей работе психолог может воспользоваться формулой восстановления: прошлое (выражение чувств) – настоящее (отреагирование) – будущее (выстраивание новой модели поведения) – опыт.

Работая с кризисными переживаниями, психолог-консультант должен придерживаться следующего очень важного принципа работы: ответственно относиться к своей работе, но не брать на себя ответственность за жизнь клиента вместо самого клиента. В процессе помощи психолог может взять на себя роль «посредника» между возникшей ситуацией и самим клиентом. Формируя травматический опыт в совместной работе консультанта и клиента, необходимо соблюдение схемы взаимоотношений (см. рисунок), когда психолог является посредником, клиент становится учеником, а травматическая ситуация – учителем или учебной ситуацией, в которой клиент может приобрести опыт преодоления и совладания, полезный в последующей жизни.

Но может возникнуть ситуация, при которой психолог возьмет на себя роль «защитника» или «спасателя», тогда клиент автоматически станет «жертвой» сложившихся обстоятельств, а травматические условия будут играть роль «преследователя». При таком распределении ролей консультант сможет оказать помощь клиенту, но она будет неэффективной, так как психолог «спасет» клиента в данной конкретной ситуации «преследования», но не поможет сформировать травматический опыт, что в последующем заблокирует возможность клиента самостоятельно, без посторонней помощи, справляться с жизненными трудностями. Для эффективной помощи необходимо выстроить профессиональные отношения, при которых учителем становится ситуация насилия, травматическая ситуация. Жертва приобретает знания, учится совладать со своими переживаниями. Психолог становится посредником, помогающим приобрести травматический опыт.

Психолог-консультант чаще работает с последствиями кризисных переживаний, однако его помощь может понадобиться и в зоне чрезвычайной ситуации (ЧС). Далее приводится материал, который поможет разобраться в действиях психолога в зоне ЧС.

Посттравматическая стрессовая реакция является нормальной реакцией, вызванной травмой, которая усиливает или ослабляет ее последствия. Кризисная реакция включает в себя шок, дезориентацию, оцепенение, боевую реакцию бегства, увеличение частоты сердечных сокращений, чрезмерное потоотделение, усиление сенсорного и обонятельного восприятия (до галлюцинаций).

В этой связи в период любой чрезвычайной ситуации (особенно массового характера), а именно к такой относится беженство, потребностями населения при действии кризиса являются: спасение пострадавших; контакт пострадавших с близкими людьми; ориентация и информирование; контроль над ситуацией; восстановление у пострадавших изначальной веры (образ будущего).

В этой связи выделяют стадии превентивного вмешательства.

Первичное вмешательство: составление кругов уязвимости и поддержки, выделение и распределение жизненно важной информации, опровержение слухов, создание инструментария для работы психолога в ЧС (тревожный чемоданчик) – бумага, фломастеры, карандаши, игрушки, бумажные платочки; проведение имитационных экспериментов (разыгрывание сказок).

Вторичное вмешательство: информирование пострадавших о реакциях на травму – проведение дебрифингов; открытие информационных центров для пострадавших; активация кругов поддержки, их обучение первичной помощи; установление «группы риска», выделение специалистов для них; преодоление «разрывов целостностей» личности пострадавшего.

Третичное вмешательство: неинформационные собрания с ролевыми группами; восстановление когнитивной картины мира; осознание незнакомых ощущений, мыслей и реакций; избегание критики пострадавших, особенно связанных с проявлением эмоций; активация самовыражения – креатив, рисунок, письмо, рассказы; укрепление поведения совладания (эмоциональный самоконтроль);

определение лиц, нуждающихся в терапии; восстановление и сохранение социальных структур и порядка; подготовка пострадавших к будущим событиям.

В процессе проведения психологической работы с пострадавшими можно использовать следующие профессиональные приемы, применяемые психологом-консультантом при работе с горяющим клиентом:

- осуществление поддержки (консультант показывает клиенту, что его могут выслушать, понять; разрешает выразить чувства: гнев, печаль и др.);
- разговор с клиентом на любые темы;
- выслушивание и принятие без осуждения. Консультант позволяет человеку горевать так, как он сам хочет, поскольку нет правильного или неправильного способа переживать горе;
- составление списка чувств, которые испытывает клиент;
- составление списка потерь в связи с утратой;
- определение и записывание мыслей (работа в русле когнитивной терапии);
- методика «Дебрифинг».

Работая с клиентом в ситуации кризиса и посткризиса, психолог-консультант должен учитывать следующие стадии регулирования в кризисе:

- 1) переживание первого года события;
- 2) период от конца первого года до 10–15 лет;
- 3) время, когда все меньше помнится событие;
- 4) кризис становится историей, легендой для следующих поколений.

От того, на какой стадии переживания клиент обратился к психологу, будут зависеть формы работы с ним, и регулирование ситуации переживания клиентом кризисных эмоций будет происходить по закономерным стадиям. При этом кризисному психологу, находящемуся в зоне ЧС, надо незамедлительно решить проблемы, связанные с диссоциациями пострадавших, с построением адаптивного поведения, с разрядкой эмоций, с информированием клиента, с созданием способностей (помощь специалистам и психологам, чтобы они могли помочь другим; убеждение в безопасности), с восстановлением связей (социальные контакты, телефоны доверия), с работой с обеими сторонами (жертвами и преступниками).

Существует довольно много разных методов, которые позволяют снять эмоциональное напряжение у детей, переживающих кризис, например игра с рисунком. Эта интерактивная рисуночная техника сочетает различные аспекты игровой и художественной (изо) терапии. Она предназначена для детей в возрасте от 4 до 10 лет, переживающих острую психологическую травму, или для детей, ожидающих болезненную медицинскую процедуру. Клиент выражает в рисунке свой внутренний мир, а затем в игровой манере прорабатывает затронутые темы. Применение техники дает катарсический эффект, позволяет ребенку найти ответ на многие вопросы.

Для работы необходимы краски, кисти, маркеры, мелки, карандаши, бумага разных форматов. Ребенок сам выбирает изобразительный материал, работает над рисунком (исходя из разрешаемой проблемы), а психолог задает ему уточняющие вопросы. Далее психолог и ребенок озвучивают персонажей рисунка, стимулируя последнего к высказываниям и раскрытию. Таким образом, сочиняется психотерапевтическая история. Это может быть история в картинках, разбираемая на нескольких занятиях.

Еще одним примером игровых методов работы с детьми является техника изобразительных преобразований. Это арттерапевтическая методика, предназначенная для работы с детьми, пережившими психическую травму, ощущающими свою беспомощность. Методика помогает ребенку понять и оценить свою роль в прошедших событиях. Ребенок в течение определенного промежутка времени делает зарисовки в альбоме, а затем, возвращаясь к ранее нарисованным картинкам, добавляет или изменяет что-то. Таким образом, происходит ретроспективная оценка событий. Особенно хорошо оценивать с помощью данной методики позитивные изменения. Проработав определенный болезненный вопрос, можно вернуться к прежним переживаниям и изменить итоговую картинку.

Наконец, можно использовать прием изготовления книг для подготовки ребенка к возможным психическим травмам или рисовать горе в картинках. Данная техника применяется для профилактики сильных эмоциональных переживаний или для работы с уже имеющимися. В ситуации переезда с одной территории на другую эта игра может оказаться очень по-

лезной. Участники создают книгу о предстоящем или случившемся травматичном случае, чтобы конкретизировать свои представления о событии. Основной целью является осознание клиентом сути события, его особенностей, освоение оптимальных стратегий поведения. Тогда появляется контроль над ситуацией, снижается чувство тревоги.

Заключение

Все изложенное позволяет сделать вывод, что изучение и понимание проблем, с которыми имеют дело дети беженцев, необходимо для разработки эффективной программы помощи им. Ясно, что идеальным решением этих проблем были бы соответствующие меры, направленные на предотвращение войн, конфликтов, насилия, пыток, распада семей, родственных отношений и общинных структур. В этом плане надо вести борьбу и выигрывать на политической арене. Следует также стараться, несмотря ни на что, осуществлять социальную работу с детьми беженцев, хотя бы ради частичного предотвращения насилия.

Основой большинства программ должны быть так называемые вторичные предупредительные меры: на уровне общины, семьи или

отдельной личности. Необходимо помочь беженцам вновь создать свои общины на новой земле, разработать пути и способы помощи семье, памятуя о ее большой роли в период адаптации ребенка к новым условиям.

Следует также оказывать непосредственную помощь ребенку через систему служб здравоохранения, учитывая при этом соответствующие культурные стандарты данной семьи и общины. Все социальные службы должны помогать ребенку с учетом требований, связанных с его физическим, нравственным и духовным развитием. Наконец, необходима и комплексная программа подготовки специалистов: психологов, социальных работников для работы с беженцами, в том числе с детьми. Эта программа должна быть пригодна для деятельности в разных условиях. Социальным работникам следует знать корни этого феномена, причины его возникновения, проследить все процессы, связанные с поселением беженцев, периодом их адаптации вплоть до приведения к нормальной жизни. Накопленный опыт практической работы с беженцами, опыт разнообразных форм решения этой сложнейшей социальной проблемы требует тщательного изучения и распространения.

Литература

1. **Василюк Ф. Е.** Психология переживаний. М.: МГУ, 1984.
2. **Еремина Л. Ю.** Профилактика кризисных психологических состояний у детей в зоне чрезвычайных ситуаций // Сборник научных трудов. М.: МГПУ, 2006.
3. **Еремина Л. Ю.** Система социально-психологической работы с детьми, переживающими последствия чрезвычайных ситуаций // Системная психология и социология. 2011. № 4.
4. **Романова Е. С.** Потенциал вузовской науки в обеспечении гражданского и профессионального становления участников образовательного процесса // Системная психология и социология. 2010. № 2. С. 28–42.
5. **Рыжов Б. Н.** Системная периодизация развития // Системная психология и социология. 2010. № 2. С. 5–25.
6. **Селье Г.** Стресс без дистресса. М.: Прогресс, 1982.
7. **Тарабрина Н. В.** Практикум по психологии посттравматического стресса. СПб: Питер, 2001.

References

1. **Vasilyuk F. E.** The Psychology of Emotions. M.: Moscow University, 1984.
2. **Eremina L. Y.** Prevention of Psychological Conditions in Children in the Emergency Situations // Collection of scientific works. M.: MGPU, 2006.
3. **Eremin L. Y.** The System of Social-Psychological Work with Children Experiencing the Consequences of Emergency Situations // System Psychology and Sociology. 2011. № 4.
4. **Romanova E. S.** The Potential of University Research in Providing Civil and Professional Development of Participants of the Educational Process // System Psychology and Sociology. 2010. № 2. P. 28–42.
5. **Ryzhov B. N.** System Development Periods // System Psychology and Sociology. 2010. № 2. C. 5–25.
6. **Selye H.** Stress without Distress. M.: Progress, 1982.
7. **Tarabrina N.** Workshop on the Psychology of Post-Traumatic Stress. SPb.: Piter, 2001.

СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В НОРМЕ И С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Валявко С. М.
МГПУ, Москва

Статья посвящена анализу мотивации старших дошкольников с нарушенным и нормальным речевым развитием. Проведено эмпирическое исследование, показывающее специфическую системную организацию мотивационной сферы у детей с речевым дизонтогенезом разной природы в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками.

Ключевые слова: дошкольники, нарушения речевого развития, психология дефекта, мотивация, мотивационная сфера, Тест общей и специальной мотивации (ТОСМ).

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE DEVELOPMENT OF THE MOTIVATIONAL SPHERE OF PRE-SCHOOL CHILDREN IN NORMAL AND IMPAIRED SPEECH DEVELOPMENT

Valyavko S. M.
MCTTU, Moscow

This article analyzes motivational sphere development of the elder preschool children with impaired and normal speech. Conducted an empirical study showing a specific motivational sphere systemic organization of the children with speech dysontogenesis different kind of nature compared to their normally developing peers.

Keywords: preschoolers, disorders of speech development, psychology of the defect, motivation, motivational sphere, The Test of General and Special Motivation.

Введение

В последние годы прошлого тысячелетия в контексте психологии мотивации произошли заметные сдвиги, мотивация стала рассматриваться в рамках системного анализа [20, 21]; активизировались и прикладные исследования детской мотивации [1, 7, 15 и др.]. Заметим, что постепенно увеличивается число теоретико-прикладных работ и в области детской логопсихологии [2, 3, 4, 10, 13, 19].

В связи с изменением социальной ситуации развития современных детей и ухудшением их здоровья, констатируемой отечественными и зарубежными учеными [9, 17, 18, 24, 25], фокус внимания исследователей переносится на изучение мотивационно-смысловой сферы ребенка [9, 14]. Научные исследования последних лет посвящены установлению межкомпонентных связей внутри смыслового ядра личности – эмпирическим доказательствам специфическими связями мотивационной сферы дошкольника с его потребностями и ценностными ориентациями [5, 6].

Гипотеза и организация исследования

Проведенное нами в 2002–2005 гг. изучение мотивационной сферы старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками позволило выявить специфику формирования мотивационной составляющей личностного онтогенеза в дошкольном возрасте в ситуации системного речевого недоразвития [4]. Более широкое сравнительно-сопоставительное исследование мотивации лиц с речевым дизонтогенезом создает особые возможности: данный тип нарушенного развития объединяет несколько групп нарушений разной природы, различных по этиологии и по структуре речевого дефекта – от маловыраженных недостатков произношения при фонетико-фонематическом недоразвитии речи (ФФН) до тотального структурного недоразвития речевой функции при ОНР – и позволяет показать влияние речевого статуса ребенка на формирование мотивационной сферы личности.

Средние значения данных ТОСМ по разным группам испытуемых

Нарушение	Мотивация к логопедическим занятиям	Мотивация достижения	Мотивация к обучению	Мотивация к взаимодействию с окружающими	Мотивация к лидерству	Здоровье, активность, настроение
ОНР	6,16±1,97	5,87±1,76	5,69±1,63	5,50±1,56	5,71±1,58	4,76±1,46
ФФН	6,40±1,54	6,73±1,93	6,07±1,70	6,43±1,33	6,87±2,08	5,97±1,25
Заикающиеся	7,90±1,77	8,31±1,73	8,3±2,39	7,31±1,57	6,41±1,44	5,92±1,47
Норма	–	7,86±1,25	7,71±1,29	6,93±1,10	6,08±1,30	5,72±0,95

Такое изучение проводилось автором в 2010–2013 гг. В рамках многокомпонентного исследования личностного развития детей старшего дошкольного возраста. Сформированность мотивов рассматривалась как один из ведущих показателей личностного развития. «Структура личности представляет собой относительно устойчивую конфигурацию главных, внутри себя иерархизированных мотивационных линий...» [11, с. 221-222]. Экспериментальную группу составили 424 ребенка с верифицированным заключением «Общее недоразвитие речи III уровня» (средний паспортный возраст детей – 5 лет 8 мес.), 100 дошкольников с нормальным развитием вошли в контрольную группу (их средний паспортный возраст 5 лет 7 мес.). Контрастные группы были представлены дошкольниками с заиканием (45 детей – 6 лет 1 мес.) и ФФН (45 детей – средний возраст 5 лет 9 мес.). Все дети посещали дошкольные образовательные учреждения.

Методический аппарат исследования

Для изучения заявленной проблемы использовалась авторская методика Тест общей и специальной мотивации (ТОСМ), описанная нами ранее [3, 4].

Результаты исследования и их обсуждение

Значение устной речи как средства общения и одной из составляющих компетентностного имиджа личности предопределяет, обуславливает социальные требования к уровню ее развития. Как справедливо замечал

Л. С. Выготский, дефект не есть благо, с ним одновременно не даны возможности для его преодоления. Чтобы дефект стал источником силы, необходимо осознание его личностью как препятствия на пути к лучшей жизни и социальный заказ. Линия «дефект – сверхкомпенсация», по мнению Льва Семеновича, и есть основная лейтмотивная линия жизни ребенка с нарушенным развитием. На этой линии развития кроме полюсов есть множество точек, несущих разные значения – от минимальных показателей до максимальных [8].

На первом этапе статистической обработки был проведен разведочный анализ с помощью пакета прикладных программ для статистической обработки, а именно SPSS statistics 21 version.

Рассмотрим полученные распределения эмпирических данных в целом. Сравнение средних значений по компонентам мотивационной сферы дает достаточно интересную информацию. Обнаруживается эмпирическая вариативность, которую можно интерпретировать как чувствительность формирования мотивационной сферы в дошкольном возрасте к влияниям различного рода, в частности к влиянию речевого статуса. Как известно, качественная интерпретация средних значений измеряемых показателей особенно затруднительна [22, 23 и др.], поэтому на первоначальном этапе нас прежде всего будут интересовать *типологические градации*, то есть психология речевого дефекта. *Интерпретация существующих зависимостей и связей будет проводиться позднее.*

Сравнительные данные, приведенные в таблице, демонстрируют максимальные значения среднеарифметических мотивационных показателей у дошкольников с заика-

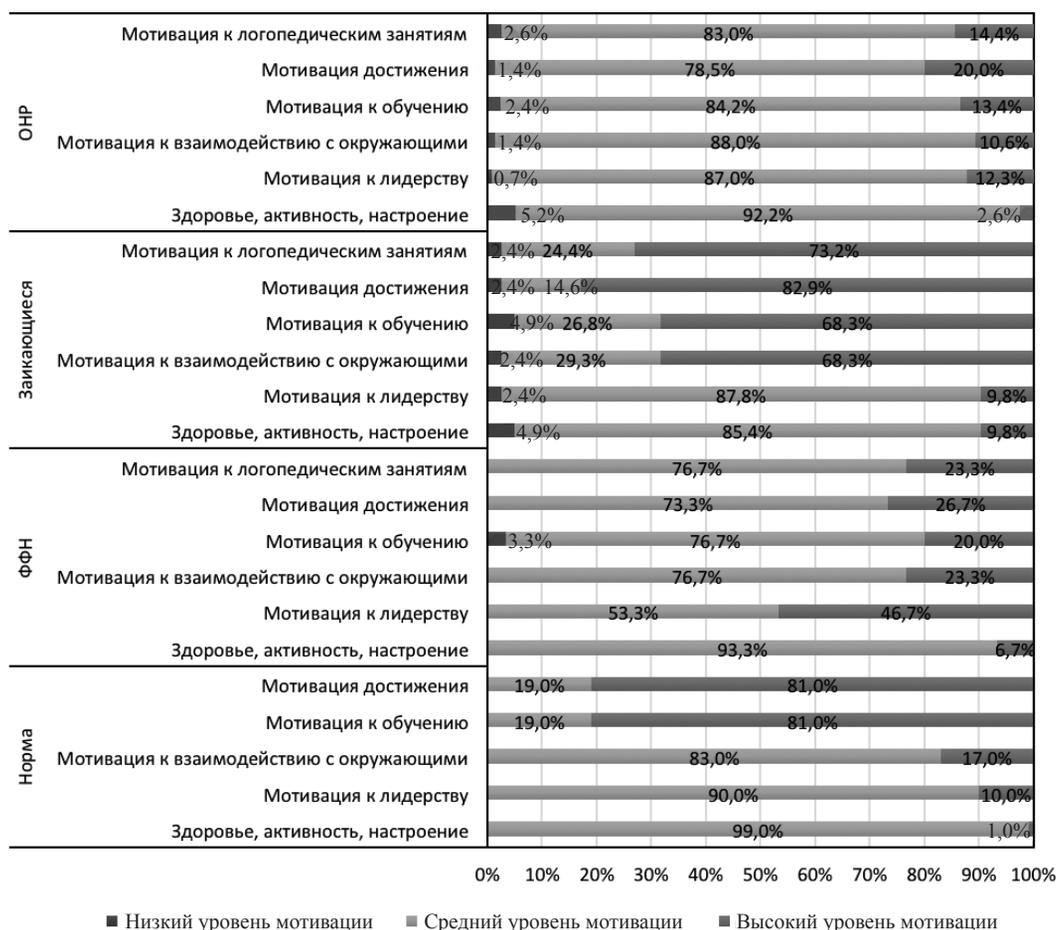


Рисунок 1. Особенности мотивационной сферы детей с разным речевым статусом

нием. Они превышают аналогичные числовые показатели нормы, что можно расценивать как гипермотивацию, которая возникает вследствие выраженности речевого дефекта. Этот факт можно объяснить большей осознанностью детьми данной категории своего дефекта в связи с реально ощущаемыми ими трудностями при речевом общении. В свое время А. Адлер оценивал осознаваемый дефект как главную движущую силу развития личности с дефектом, порождающую компенсацию и/или сверхкомпенсацию (заметим, справедливости ради, что он никогда не рассматривал в этом контексте конкретно дошкольный возраст, говоря более обобщенно – «развитие личности», «в детском возрасте», «ребенок» и т.д.). Повторим приведенные Адлером слова О. Рюле: «Ощущение дефективности органов является для индивида постоянным стимулом к развитию его психики» [8, с. 83]. Разумеется, рефлексия ощущений появляется на определенном этапе и при сохранных предпосылках

ментального развития, но совершенно очевидно, и в пользу этого убедительно свидетельствуют данные настоящего исследования, у заикающихся осознание дефекта происходит раньше, чем при многих других видах речевой недостаточности. «Знаемость» заикания в социуме обеспечивает заикающимся обратную социальную реакцию в возрасте, на который приходится пик инициального заикания, то есть с 2-3 лет.

Дошкольники с ФФН не испытывают существенных трудностей в общении – ни на физическом уровне (отсутствие судорог), ни на коммуникативном (есть достаточно сформированные средства и способы общения). Однако их речевые недостатки, как и при заикании, заметны для окружающих, которые однозначно реагируют на них, дают понять детям их инаковость в отношении звучащей речи и требуют говорить «как все». Дети с ОНР реже других носителей речевого дефекта осознают свои речевые затруднения



Рисунок 2. Мотивация к логопедическим занятиям в зависимости от пола и речевого статуса

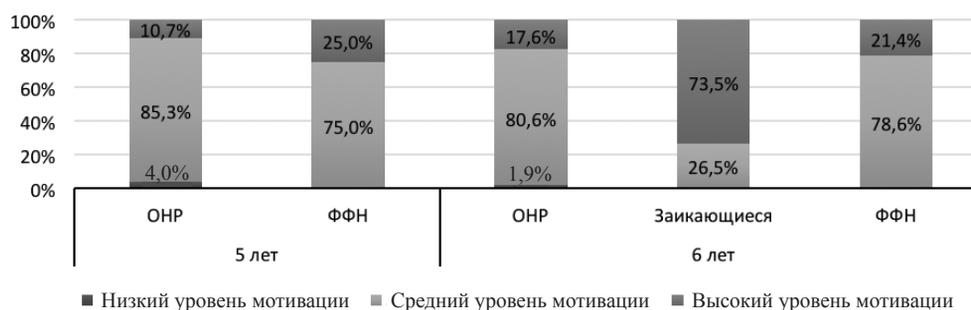


Рисунок 3. Мотивация к логопедическим занятиям в зависимости от возраста и речевого статуса детей

в силу того, что их речевые проблемы наиболее трудны для интерпретации социумом. Разумеется, влияет и задержка в понимании речи окружающих у таких детей, они в меньшей степени, чем прочие, понимают смысл оценочных суждений, хотя и могут реагировать на неодобрительную интонацию, считать себя нелюбимыми, неуспешными и пр.

Достоверность различий проверялась с помощью Т-критерия Пирсона. На уровне значимости $p < 0,05$ существуют достоверно значимые различия между всеми группами дошкольников с речевым дизонтогенезом (ОНР – ФФН; ФФН – заикающиеся; ОНР – заикающиеся), а также ОНР – нормальное речевое развитие; ФФН – нормальное речевое развитие. Заикающиеся дошкольники достоверно не отличаются от детей с нормальным речевым развитием.

На рис. 1 представлено распределение участников эксперимента по уровням сформированности мотивационной сферы. Результаты выполнения теста достаточно вариативны. Приведем краткую содержательную интерпретацию сравнительных данных.

Наиболее мотивированными к исправлению речевых недостатков оказались дошкольники с недостатками произношения (ФФН)

и с заиканием. Мотивация достижения в большей степени сформирована у заикающихся и дошкольников с нормальной речью (различия не являются статистически значимыми), далее по процентному соотношению идут дошкольники с ФФН и общим недоразвитием речи. Мотивация к обучению в наибольшей степени обнаруживается у нормально развивающихся детей (высокий уровень у 81% дошкольников). У детей с нарушениями речевого развития выявился тот же порядок убывания количественных, в данном случае процентных, показателей: дошкольники с заиканием, с ФФН, с ОНР. По мотивации взаимодействия с окружающими лидируют заикающиеся дети, они имеют показатели, превышающие аналогичные у сверстников с нормальной речью и с другими типами речевого дизонтогенеза (рис. 1).

Перейдем к развернутому сравнительному анализу развития мотивационной сферы по разным мотивационным показателям с учетом половозрастных признаков (см. рис. 2–8).

Из анализа данных, представленных на рис. 2, следует, что мальчики с заиканием имеют статистически более высокий уровень сформированности мотивации к логопедическим занятиям, чем мальчики с другими видами речевых недостатков. Других различий



Рисунок 4. Мотивация достижения в зависимости от пола и речевого статуса

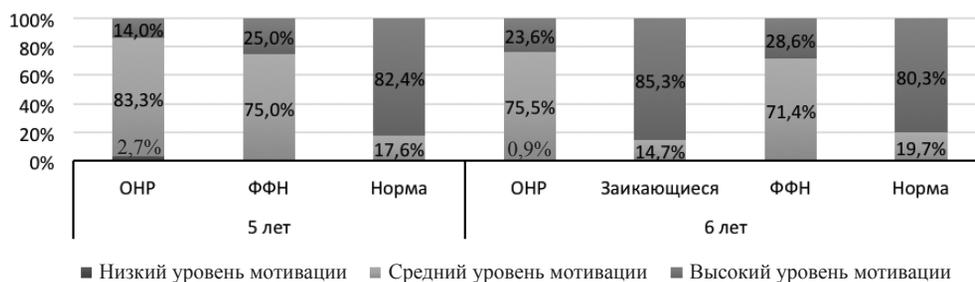


Рисунок 5. Мотивация достижения в зависимости от возраста и речевого статуса

по половому признаку, в том числе и между девочками и мальчиками, на уровне достоверной значимости не выявлено.

Статистически значимых различий в сформированности этого вида мотивации между детьми 5 и 6 лет не обнаружено. Наиболее мотивированными к исправлению дефекта оказались заикающиеся дошкольники 6 лет. Им существенно уступают дети с речевыми недостатками другой природы. Так, в группе ОНР более чем в 4 раза меньше детей с высоким уровнем, а в группе ФФН – более чем в 3 раза (см. рис. 3).

Представленные на рис. 4 и 5 данные демонстрируют различия по полу и возрасту по мотивации достижения. Из рис. 4 видно, что показатели мальчиков и девочек с ОНР и ФФН практически не различаются, в то время как девочки с нормальной речью более ориентированы на достижение по сравнению с мальчиками, но эта разница ниже уровня статистической значимости. Показатели мотивации достижения у заикающихся мальчиков наиболее высоки и приближены к норме.

На рис. 5 показана сформированность мотивации достижения в зависимости от возраста. У дошкольников с ОНР, ФФН и нормальным развитием на возрастном отрезке от 5 до 6 лет выявился рост мотивационных показателей, не достигший при этом уровня достоверной

значимости. Среди шестилеток самой сильной мотивацией достижения обладают мальчики с заиканием. О позитивных изменениях в становлении мотивации достижения в более младшем возрасте (4-5 лет) при нормальном онтогенезе есть сведения у Н. В. Олесюк [16].

Показатели мотивация обучения, как следует из рис. 6, несущественно различаются по полу в группе дошкольников с ОНР и нормальной речью, в то время как девочки с ФФН оказываются значимо мотивированнее, чем мальчики с тем же дефектом. Заикающиеся мальчики обладают максимальной мотивацией к обучению.

Возрастные различия в мотивации к обучению, представленные на рис. 7, не являются статистически значимыми. Отмечается незначительное увеличение мотивационных показателей к 6-летнему возрасту при ОНР, ФФН и нормальном речевом развитии. Заикающиеся дошкольники 6 лет приближаются по сформированности этого вида мотивации к норме. Наименьшие мотивационные показатели обнаруживаются у детей с ОНР. Полученные нами эмпирические данные не противоречат данным других современных исследователей, изучавших детей с нормальным развитием [1, 7, 15].

Анализ эмпирических данных по мотивации взаимодействия с окружающими не

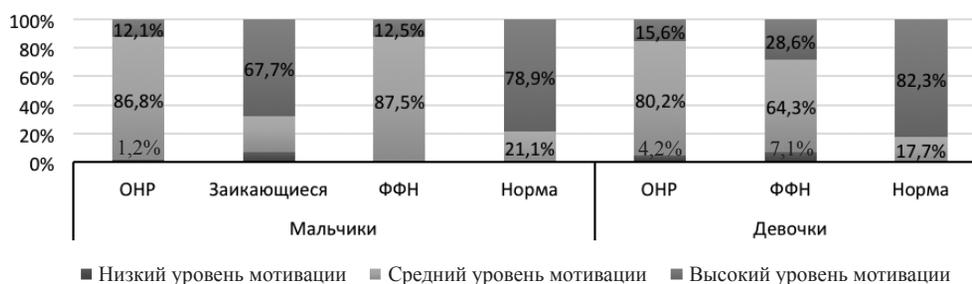


Рисунок 6. Мотивация к обучению в зависимости от пола и речевого статуса

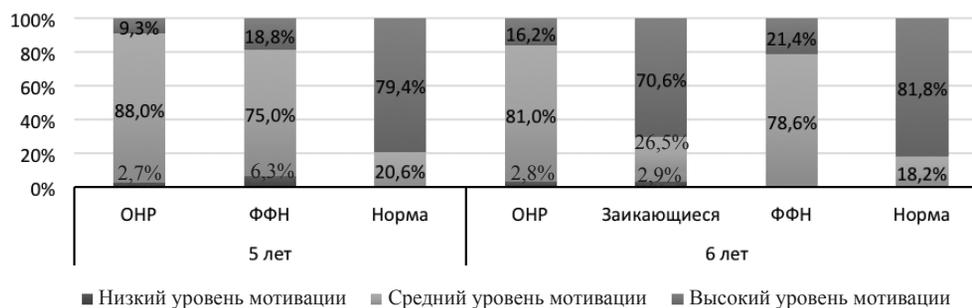


Рисунок 7. Мотивация обучения в зависимости от возраста и речевого статуса

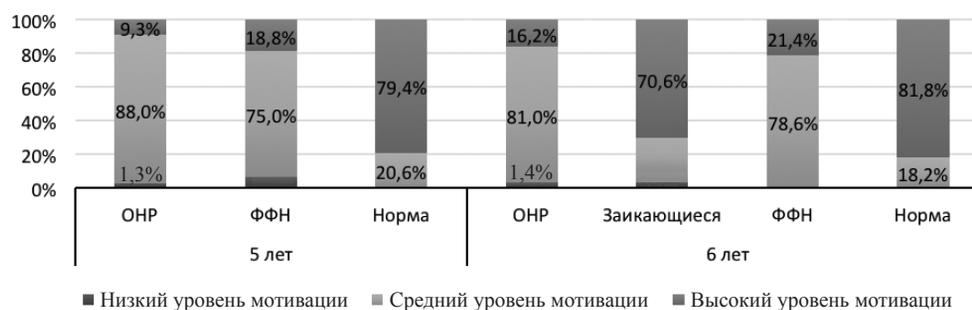


Рисунок 8. Мотивация к взаимодействию с окружающими в зависимости от возраста и речевого статуса

показал существенных различий по половозрастным признакам. Отмечается несколько большие показатели у дошкольников изучаемых групп в 6-летнем возрасте. Наиболее выделяется группа заикающихся детей (рис. 8).

Исследование дало интересные сведения по мотивации к лидерству. Максимальное стремление к лидерству выявлено у детей с ФФН (57,1% девочек и 37,5% мальчиков с ФФН имеют высокий уровень лидирования). Для сравнения у дошкольников с нормальной речью – соответственно 4,8 и 18,4%. Мотивационные показатели детей с ОНР по шкале лидирования близки к норме речевого развития (девочки 8,4%; мальчики 14,8%). Наименее склонны к лидерству заикающиеся мальчики

(6,5% случаев). Эти характеристики практически не меняются с возрастом.

При оценке своего здоровья, активности, настроения (ЗАН) выявилось, что 5,2% дошкольников с ОНР имеют низкие показатели. Несколько хуже показатели у детей с заиканием (6,5%). В то же время у части мальчиков с ОНР (4,3%) и заиканием (9,7%) выявлены высокие показатели ЗАН. Видимо, это связано с разным осознанием своих речевых недостатков. Дошкольники с ФФН и нормальной речью в основном дают среднюю оценку по этой шкале. Показатели ЗАН не изменяются к концу дошкольного детства.

На втором этапе анализа эмпирических мотивационных переменных проводилась

оценка и интерпретация существующих зависимостей. В этих целях был использован ранговый коэффициент корреляции Пирсона, так как распределение эмпирических данных в группах испытуемых не отличалось от теоретического распределения, то есть нормального. Для этого применялась компьютерная программа SPSS statistics version 21. Все указанные ниже корреляции значимы при $p \leq 0,05$. В случае отрицательной связи как очень слабую тенденцию изучали связи при $p \leq 0,1$.

Заключение

Полученные в настоящем исследовании эмпирические доказательства свидетельствуют об очевидности существования различной структурной организации мотивационной сферы старших дошкольников в норме и при нарушенном речевом развитии. Можно полагать, что пары прямых линейных связей, полученных при корреляционном анализе, по нашему мнению, можно рассматривать как векторы при разработке коррекционно-развивающей программы формирования мотивационной сферы в дошкольном возрасте. Отмечается однородность ковариационных связей при разных их значениях (силе), причем при более низком уровне речевого развития (ОНР) взаимосвязи мотивов имеют менее выраженный по силе характер, но в то же время большее многообразие [4].

Выявленный нами рост мотивационных показателей детей в старшем дошкольном возрасте означает продвижение дошкольника в личностном развитии, ибо там, где констатируется положительная динамика в становлении мотивов поведения и деятельности, происходит развитие личности. А. Н. Леонтьев писал, что «формирование личности человека находит свое психологическое выражение в развитии ее мотивационной сферы; развитие ребенка характеризуется с психологической стороны прежде всего изменением мотивов его деятельности» [12, с. 175]. В связи с формированием мотивационной сферы, особенно широких социальных и познавательных мотивов, в жизни дошкольника появляются новые личностные смыслы, возникают новые активные позиции: позиция школьника, позиция «человека достигающего», позиция носителя правильной речи.

Полученный в исследовании экспериментальный материал свидетельствует о том, что существует связь между мотивацией достижения и другими мотивационными переменными. Указанный факт позволяет предположить, что данный мотив может быть прототипом, протомотивацией всех других мотивов. Очевидно, это связано с тем, что мотив достижения формируется в онтогенезе очень рано, и уже в среднем дошкольном возрасте ярко выражены индивидуальные различия. Выдвинутая концепция подтверждает гипотезу Х. Хекхаузена «о связи между мотивацией достижения с множеством достижений, определяемых гораздо более специфично» [26, с. 166].

Выводы

1. Мотивационная сфера ребенка старшего дошкольного возраста представляет собой достаточно развитую и организованную область личностного развития, в которой изучаемые компоненты мотивационной сферы дошкольников тесно связаны между собой линейным и нелинейным образом.
2. Структурная организация линейных взаимосвязей между компонентами мотивационной сферы при рассмотренных нарушениях речевого развития аналогична этой, несмотря на разную силу этих связей.
3. Доказано, что у дошкольников с нарушениями речевого развития в результате коррекционно-логопедического воздействия и влияния социума появляется специфическое мотивационное новообразование – мотивация к логопедическим занятиям, протомотивацией для которого является мотивация достижения.
4. Уровни сформированности мотивационной сферы дошкольников с разным речевым статусом достоверно различаются между собой. Заикающиеся дети по силе мотивационных переменных приближаются к своим сверстникам с нормально развитой речью.
5. Уровень сформированности мотивационной сферы зависит от степени осознания дошкольником своих речевых недостатков, а также от очевидности его речевых проблем для микро- и макросоциума. Для определения зависимости сформированности мотивационной сферы от сложности и системности речевого дефекта необходимы дальнейшие исследования.

Таким образом, можно утверждать, что данные настоящего исследования эмпирически подтвердили справедливость гипотезы о специфике развития мотивационной сферы в дошкольном возрасте при нарушениях речевого развития получила. Полученные экспериментальные данные свидетельствуют о значимости мотивационных параметров и необходимости учитывать их в ходе коррекционной работы с детьми.

Литература

1. **Алтунина И. Р.** Мотивы и мотивация социального поведения детей. Теория развития мотивов и мотивации социального поведения детей. М.: Московский психолого-социальный институт, 2005.
2. **Валявко С. М.** Особенности мотивации достижения старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Специальная психология. 2006. № 2(7). С. 26–36.
3. **Валявко С. М.** Особенности мотивационной сферы старших дошкольников с общим недоразвитием речи. М.: Спутник-плюс, 2009.
4. **Валявко С. М.** Эмпирический опыт конструирования и формализации психодиагностических методик на примере теста общей и специальной мотивации // Системная психология и социология. 2014. № 3(11). С. 28–40.
5. **Валявко С. М., Аверьянова Е. В.** Ценностные ориентации детей старшего дошкольного возраста с нарушенным и нормативным речевым развитием. М., 2013.
6. **Валявко С. М., Князев К. Е.** Исследование потребностной сферы дошкольников с нарушениями речевого развития // Специальное образование. 2014. № 2(34). С. 5–13.
7. **Виноградова Е. Л.** Условия становления познавательной мотивации старших дошкольников: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2004.
8. **Выготский Л. С.** Дефект и сверхкомпенсация // Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 5.
9. **Горлова Н. А.** Смысловая сфера современного ребенка как основа профилактики, коррекции и развития // Специальное образование. 2013. № 2(30). С. 19–32.
10. **Козина И. Б.** Формирование мотивации к учению у дошкольников с нарушением произношения // Дефектология. 1997. № 5. С. 69–75.
11. **Леонтьев А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
12. **Леонтьев А. Н.** Развитие мотивов учебной деятельности ребенка // А. Н. Леонтьев. Психологические основы развития и обучения / Под ред. Д. А. Леонтьева, А. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2009. С. 163–186.
13. **Мерзлякова В. П., Рау Е. Ю.** Развитие мотивационной сферы заикающихся в процессе логопсихокоррекции. М.: Секачев, 2011.
14. **Мышкина М. С.** Психологические особенности мотивационно-смысловой интенции детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста (сравнительный анализ): Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2004.
15. **Назаренко В. В.** Развитие мотивационной сферы детей 5–7 лет: Автореф. Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2008.
16. **Олесюк Н. В.** Формирование мотива и мотивации достижения успехов у детей 4-5-летнего возраста: Автореф. Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2007.
17. **Палфри Дж., Гассер У.** Дети цифровой эры: Пер. с англ. М.: Эксмо, 2011.
18. **Пацлав Р.** Застывший взгляд. Физиологическое воздействие телевидения на детей: Пер. с нем. М.: Evidentis, 2003.
19. **Прищепкова И. В.** Особенности мотивации и когнитивных стратегий усвоения орфографии младшими школьниками с общим недоразвитием речи // Дефектология. 2009. № 3. С. 30–37.
20. **Рыжов Б. Н.** Системная психология (методология и методы психологического исследования). М.: МГУ, 1999.
21. **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии // Системная психология. 2010. № 1. С. 6–43.
22. **Суходольский Г. В.** Основы математической статистики для психологов. Л., 1972.
23. **Урбах В. Ю.** Биометрические методы. М.: Наука, 1964.
24. **Фельдштейн Д. И.** Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI в.: Вызовы информационной эпохи // Вопросы психологии. 2013. № 1. С. 46–65.

25. **Фельдштейн Д. И.** Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Вопросы психологии. 2010. № 3. С. 47–56.
26. **Хекхаузен Х.** Психология мотивации достижения: Пер. с англ. СПб.: Речь, 2001.

References

1. **Altunina I. R.** Motives and Motivation of Social Behavior of Children. Developmental Theory of Motives and Motivation of Social Behavior of Children. M.: Moscow Psychological and Social Institute, 2005.
2. **Valyavko S. M.** Features Achievement Motivation Senior Preschool Children with General Speech Underdevelopment // Special Psychology. 2006. № 2 (7). P. 26–36.
3. **Valyavko S. M.** Features Motivational Sphere of the Senior Preschool Children with General Speech Underdevelopment. M.: Satellite Plus, 2009.
4. **Valyavko S. M.** Empirical Evidence of Design and Formalization of Psychodiagnostic Methods, an Example of the Test of General and Special Motivation // System Psychology. 2014. № 3(11). P. 28–40.
5. **Valyavko S. M., Averianova E. V.** Value Orientations of Preschool Children with Impaired Speech Development and Regulatory. M., 2013.
6. **Valyavko S. M., Knyazev K. E.** The Study Need Sphere of Preschool Children with Impaired Speech Development // Special Education. 2014. № 2(34). P. 5–13.
7. **Vinogradova E. L.** Conditions of Formation of Cognitive Motivation Older Preschoolers. Autoref. diss. ... Kand. Psychol. Science. M., 2004.
8. **Vygotsky L. S.** Defect and overcompensation // Coll. Op.: At 6 m. M.: Pedagogica, 1983. P. 5.
9. **Gorlov N. A.** Semantic Sphere of Modern Child as a Basis for Prevention, Correction and Development // Special Education. 2013. № 2(30). P. 19–32.
10. **Kozina I. B.** Formation of Motivation to Learning in Preschool Children with Impaired Pronunciations // Defectology. 1997. № 5. P. 69–75.
11. **Leontiev A. N.** Activity. Consciousness. Personality. M.: Politizdat, 1975.
12. **Leontiev A. N.** Development Motives of Educational Activity of the Child // A. N. Leontiev. Psychological Foundations of Development and Learning / Ed. D. A. Leontiev, A. A. Leontev. M.: Smisl, 2009. P. 163–186. Personality.
13. **Merzliakov V. P., Rau E.** Development of Motivational Sphere of Stutterers During Logopsihokorreksii. M.: Sekachev, 2011.
14. **Myshkin M. S.** Psychological Features Motivational Semantic Intentions Older Preschool and Primary School Age (Comparative Analysis): Autoref. Diss. ... Kand. Psychol. Science. M., 2004.
15. **Nazarenko V.** Development of Motivational Sphere of Children Aged 5–7 Years: Autoref. diss ... kand.psihol.n. M, 2008.
16. **Olesyuk N. V.** Formation of Motive and Motivation to Achieve Success in Children 4-5 Years Old: Autoref. Diss. ... Kand. Psychol. Science. M., 2007.
17. **Palfrey G., Gasser U.** Children of the Digital Era. Lane: Transl. from English. M.: Penguin Books, 2011.
18. **Patslav R.** Frozen Look. Physiological Effects of Television on Children. Lane. M.: Evidentis, 2003.
19. **Prischepkova I. V.** Features of Motivation and Cognitive Strategies for Mastering Spelling Younger Students with General Speech Underdevelopment // Defectology. 2009. № 3. P. 30–37.
20. **Ryzhov B. N.** System Psychology (Methodology and Methods of Psychological Research). M: Moscow State University, 1999.
21. **Ryzhov B. N.** System Base Psychology // System Psychology and Sociology. 2010. № 1. P. 6–43.
22. **Sukhodolskiy G. V.** Fundamentals of Mathematical Statistics for Psychologists. M.: 1972.
23. **Urbach V. Y.** Biometric Methods. M., 1964.
24. **Feldstein D. I.** Problems of Psychological and Pedagogical Sciences in Space-Time Situation in the Twenty-First: Challenges of the Information Age // Questions Psychology. 2013. № 1. P. 46–65.
25. **Feldstein D. I.** Psycho-pedagogical problems of building a new school in a significant change in the child's situation and its development // Questions Psychology 2010, №3. p.47-56
26. **Hekhaуzen H.** Psychology of Achievement Motivation / Transl. from English. SPb.: Speech, 2001.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ И АДАПТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Макшанцева Л. В.

МГПУ, Москва

Луцкова Е. А.

ГБОУ СОШ № 947, Москва

Статья посвящена эмпирическому исследованию взаимосвязи уровня тревожности и адаптивности подростков. Рассматриваются такие понятия, как «тревожность», «адаптивность», «социальная адаптация» и «дезадаптация». Изложены способы использования полученных результатов на практике.

Ключевые слова: тревожность, адаптивность, социальная адаптация, социальная дезадаптация.

DEFINITION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN ADOLESCENTS' ANXIETY AND ADAPTABILITY

Makshantseva L. V.

MCTTU, Moscow

Lutskova E. A.

State Educational Institution

School № 947, Moscow

This article is devoted to the study of empirical research the relationship of anxiety level and adaptability adolescents. The article deals with concepts such as anxiety, adaptability, social adaptation and social disadaptation. Sets out how to use the results obtained in practice.

Key words: anxiety, adaptability, social adaptation, social disadaptation.

Введение

В последние годы, ознаменованные модернизацией системы образования и введением новых Федеральных государственных образовательных стандартов, стал актуальным вопрос психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в современной школе [4, с. 25].

В связи с многочисленными изменениями в системе образования приобрела особое значение проблема адаптивности учащихся к новым требованиям и условиям обучения. Все чаще школьные психологи сталкиваются и с другой проблемой – повышением детской и подростковой тревожности. Особое внимание к этим вопросам может быть аргументировано негативными последствиями и проявлениями высокого уровня тревожности, в том числе невротизацией личности школьников, школьной дезадаптацией детей [2]. В психологической литературе можно встретить разные определения понятия «тревожность». Часто тревожность определяют как переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятного, с предчувстви-

ем грозящей опасности. Тревожность рассматривают и как свойство человека (склонность) приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в различных (или специфических) социальных ситуациях.

Термин «адаптация» происходит от лат. *adaptatio* – «приспособление, прилаживание». Под ним принято понимать приспособление строения и функций организма, его органов и клеток к условиям среды, направленное на сохранение гомеостаза. Изменения, сопровождающие адаптацию, затрагивают все уровни организма – от молекулярного до психологической регуляции деятельности.

Психологическую адаптацию многие авторы определяют как приспособление человека к существующим в обществе требованиям и критериям оценок за счет присвоения норм и ценностей данного общества. Процесс активного приспособления человека к условиям социальной среды и к новым условиям жизнедеятельности, которое способствует созданию наиболее благоприятных условий для самосохранения, саморазвития, самовыражения, принятия целей и естественного усвоения

ценностей, норм и стилей поведения, принятых в обществе, принято рассматривать через понятие «социальная адаптация».

Социальная адаптация включает в себя процесс и результат согласования индивидуальных возможностей и состояния ребенка с окружающим миром, приспособления его к изменившейся среде, новым условиям жизнедеятельности, структуре отношений в определенных социально-психологических общностях, установления соответствия поведения принятым в них нормам и правилам. Проблеме социально-психологической адаптации посвящено много работ, в которых исследователи раскрывают определение основного понятия, дается характеристика изучаемых при этом состояний и свойств личности, дифференцируются их уровни и степень проявления.

Социальную адаптацию ребенка принято рассматривать не только как процесс активного приспособления его к условиям социальной среды, но и как вид взаимодействия с социальной средой. Рассматривая адаптацию в общем как социально-психологический процесс, который при благоприятном течении приводит личность к состоянию адаптированности, определяют понятие «социально-психологическая адаптивность» как «такое состояние взаимоотношений личности и группы, когда личность без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно выполняет свою ведущую деятельность, удовлетворяет свои основные социогенные потребности, в полной мере идет навстречу тем ролевым ожиданиям, которые предъявляет к ней эталонная группа, переживает состояния самоутверждения и свободного выражения своих творческих способностей» [3, с. 22].

С позиций социальной педагогики социальная адаптация определяется как активное приспособление человека к условиям социальной среды путем усвоения норм, ценностей, стилей поведения, принятых в обществе. Указывается, что нарушение функции такого приспособления приводит к дезадаптации. Кроме того, приводится характеристика школьной дезадаптации, которая выстраивается на основе следующих аспектов: совокупности признаков, свидетельствующих о несоответствии социопсихологического и психофизиологического статуса ребенка требованиям ситуации школьного обучения. Овладение этими требованиями по ряду причин может стать затруд-

нительным и потребовать специального психолого-педагогического, а в некоторых случаях и медицинского сопровождения.

В свою очередь, социальная дезадаптация – это социально-психологический процесс отклонений в развитии способностей ребенка к успешному овладению знаниями и умениями, навыками активного общения и взаимодействия в продуктивной коллективной учебной деятельности, причем более высокая степень дезадаптации характеризуется асоциальными проявлениями (сквернословие, курение, дерзкие выходки) и отчуждением от основных институтов социализации – семьи и школы. Отчуждение социально запущенных несовершеннолетних от семьи и школы приводит к затруднениям в профессиональном самоопределении, заметно снижает усвоение ценностно-нормативных представлений, норм морали и права, способность оценивать себя и других с этих позиций, руководствоваться ими в своем поведении. Такие подростки нуждаются в более серьезной социально-педагогической и социально-психологической помощи, которая лучше всего может быть оказана в специализированных учреждениях (центры социально-педагогической реабилитации и т.п.) [5, с. 93].

Важными показателями дезадаптации являются неудовлетворенность, низкая мотивация, неадекватная самооценка, оценка отношений подростка с одноклассниками и другими школьниками [1, с. 97].

Обобщая сказанное, отметим, что, с одной стороны, тревожность часто рассматривается как фактор, системообразующий признак школьной дезадаптации, как одна из причин социальной дезадаптации, как характеристика протекания процесса адаптивности. С другой стороны, социальная адаптация изучается как важное обстоятельство благополучия личности, в частности, влияющее на формирование тревожности. Все это обосновывает необходимость детального изучения особенностей взаимосвязи двух указанных аспектов.

Цель исследования: выявить особенности тревожности взаимосвязанные с нарушением социально-психологической адаптивности подростков.

Гипотеза исследования: высокий и повышенный уровень показателей тревожности (включая общую тревожность в школе, ситуативную и личностную тревожность) могут

привести к проблемам социально-психологической адаптивности подростков.

Организация и методы исследования

Исследование проводилось на базе Государственного бюджетного образовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 947 г. Москвы. В исследовании приняли участие 268 учащихся 5–7-х классов и их родители в количестве 265 человек. Итого, выборка составила 533 человека.

Для диагностики был отобран психодиагностический блок, состоящий из четырех методик.

Для изучения уровня и характера тревожности у детей младшего и среднего школьного возраста, связанной со школой, использовалась методика «Диагностика уровня школьной тревожности» Филлипса. Основным критерий выявления уровня тревожности в данной методике – анализ результатов по восьми факторам тревожности: общая тревожность в школе, переживание социального стресса, фрустрация потребности в достижении успеха, страх самовыражения, страх ситуации проверки знания, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, проблемы и страхи в отношениях с учителями.

Для оценки ситуативной и личностной тревожности был взят опросник Спилберге-ра в адаптации Ю. Л. Ханина. Он включает в себя две шкалы, каждая из которых отдельно оценивает личностную и ситуационную тревожность.

Для выявления уровня детской тревожности на основе сопоставления результатов наблюдения, полученных от родителей ребенка или воспитателей, был выбран опросник Г. П. Лаврентьевой, Т. М. Титаренко «Уровень тревожности ребенка». Опросник состоит из 20 утверждений, характеризующих поведение ребенка, его личностные качества, физиологические особенности.

Диагностику социально-психологической адаптивности мы определяли с помощью методики К. Роджерса и Р. Даймонда, адаптированной Т. В. Снегиревой (методика СПА). Данная методика позволяет определить факторы адаптивности и дезадаптивности, соответствующие шести интегральным показателям, шкалам: «адаптация», «самопринятие»,

«принятие других», «эмоциональная комфортность», «интернальность», «стремление к доминированию», по уровню выраженности которых можно характеризовать специфику адаптивности подростков.

Статистическая обработка данных нашего исследования проведена с помощью программы IBM SPSS Statistics 20. Для определения взаимосвязи между уровнем тревожности по всем методикам и уровнем адаптивности подростков использовался коэффициент корреляции Спирмена.

Результаты и их обсуждение

В ходе обследования было установлено, сколько учащихся (в процентном соотношении по группе) приходится на каждый уровень выраженности того или иного фактора тревожности по Методике Филлипса (табл. 1).

Проанализировав результаты по всем факторам, можно отметить, что большинство исследованных нами учащихся имеют низкий уровень выраженности таких показателей как фрустрация потребности в достижении успеха (86%), страх самовыражения (64%), страх ситуации проверки знаний (71%), страх не соответствовать ожиданиям окружающих (69%), низкая физиологическая сопротивляемость стрессу (73%), проблемы и страхи в отношениях с учителями (67%). Повышенный уровень общей тревожности наблюдался у 37% учащихся, повышенный уровень переживания социального стресса – у 35%, а повышенный уровень такого фактора, как проблемы и страхи в отношениях с учителями, – у 27%. При этом повышенный уровень других факторов распределился между меньшим количеством учащихся: страх самовыражения (25%), низкая физиологическая сопротивляемость стрессу (21%), страх ситуации проверки знаний (19%), страх не соответствовать ожиданиям окружающих (19%) и фрустрация потребности в достижении успеха (13%).

Высокий уровень выраженности восьми факторов наблюдался у меньшего числа учащихся по сравнению с повышенным и низким уровнем этих же факторов. Так, для 16% исследованных нами школьников характерен высокий уровень общей тревожности в школе, для 12% – высокий уровень страха не соответствовать ожиданиям окружающих, для 11% – высокий уровень страха самовыражения,

Таблица 1

**Частота случаев по каждому фактору
школьной тревожности (методика Филлипа), %**

Факторы тревожности	Уровни выраженности фактора		
	низкий (<50)	повышенный (>50)	высокий (≥75)
Общая тревожность в школе	48	37	16
Переживание социального стресса	57	35	8
Фрустрация потребности в достижении успеха	86	13	1
Страх самовыражения	64	25	11
Страх ситуации проверки знаний	71	19	10
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	69	19	12
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	73	21	6
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	67	27	6

для 10% – высокий уровень страха ситуации проверки знаний, для 8% – высокий уровень переживания социального стресса, для 6% – высокий уровень низкой физиологической сопротивляемости стрессу и проблем и страхов в отношении с учителями.

Таким образом, у половины обследуемых подростков наблюдается повышенный и высокий уровень общей тревожности в школе и низкий уровень фрустрации потребности в достижении успеха. Это может быть связано с особенностями выборки, в которую вошли ученики пятых классов, а переход из начальной школы в среднюю – довольно сложный период адаптации учащихся к новым условиям.

В сравнении с показателями школьной тревожности обследуемых учащихся анализ показателей личностной и ситуативной тревожности (опросник Спилбергера) дал несколько лучшую ситуацию в плане проявления умеренного уровня тревожности, однако есть и высокие показатели тревожности.

Так, у 37% учащихся наблюдается высокий уровень ситуационной тревожности и у 30% – высокий уровень личностной тревожности. При этом средний уровень ситуационной тревожности выявлен у 60% школьников, а средний уровень личностной тревожности – у 55% учащихся (рис. 1).

Если говорить о низком уровне выраженности того или иного вида тревожности, то низкий уровень личностной тревожности обнаружен у 10% учащихся, а низкий уровень ситуативной тревожности – у 8%.

Таким образом, многие учащиеся выборки имеют умеренный уровень как ситуативной, так и личностной тревожности. При этом высокий уровень ситуативной тревожности выявлен у большего количества испытуемых, чем высокий уровень личностной тревожности.

Для исследования внешней оценки тревожности были изучены мнения родителей о тревожности учащихся (опросник Г. П. Лаврентьевой, Т. М. Титаренко): низкий уровень тревожности выявлен только у 2% учащихся, высокий уровень – у 42% школьников, средний уровень – у 56% (рис. 2).

Следующей задачей нашего исследования было выявление социально-психологической адаптивности учащихся и определение ее особенностей.

Нами были получены данные о выраженности каждого интегрального показателя методики К. Роджерса и Р. Даймонда (методика СПА) у определенного количества испытуемых в процентах (табл. 2).

Низкий и высокий уровни всех интегральных показателей практически не встречается среди группы наших испытуемых, что позво-

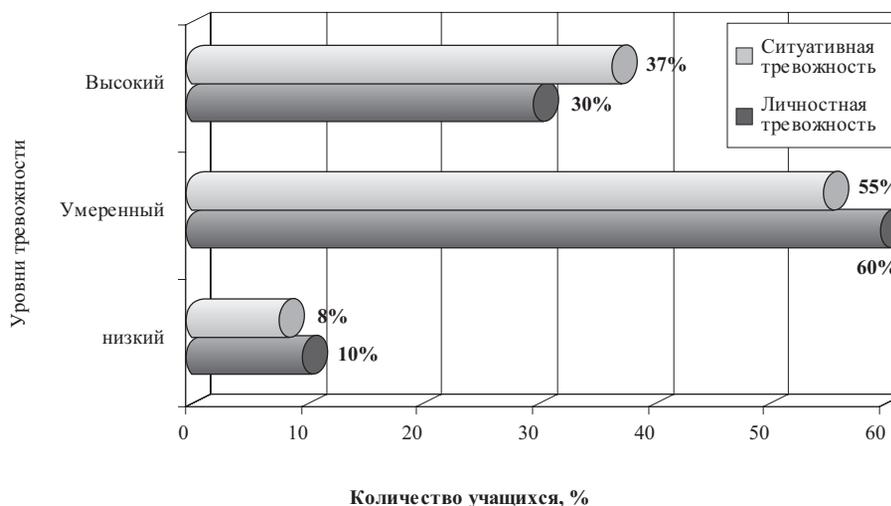


Рисунок 1. Частота случаев ситуационной и личностной тревожности среди учащихся (опросник Спилберга)

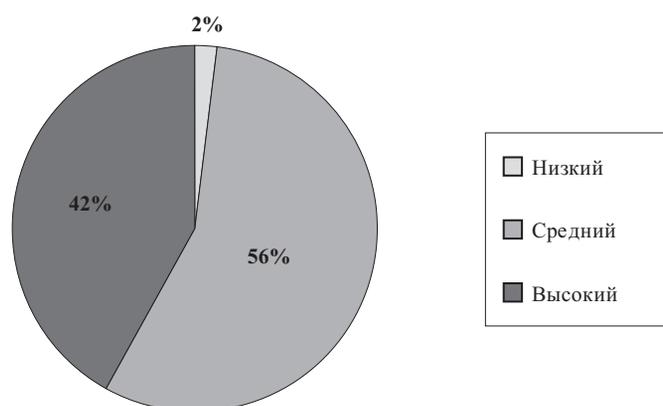


Рисунок 2. Распределение учащихся по уровням тревожности (опросник Г. П. Лаврентьевой, Т. М. Титаренко)

ляет исключить существенные отклонения от средних показателей. При этом имеется средненизкий уровень выраженности некоторых интегральных показателей (факторов), таких как «самопринятие» (у 19% учащихся), «эмоциональная комфортность» и «интеранальность» (локус контроля) (у 21% учащихся).

Средний уровень выраженности многих факторов наблюдается у большинства испытуемых. Так, у 65 % учащихся определяется средний уровень интернальности, у 76% – средний уровень стремления к доминированию и у максимального количества учащихся (86%) – средний уровень адаптивности. Что же касается данных, превышающих средний уровень выраженности интегральных показате-

телей, то здесь можно отметить следующее: у 37% учащихся выражен средневысокий уровень самопринятия, у 38% – принятие других.

В рамках раскрытия данной темы особое внимание хотелось бы обратить на полученные результаты по показателю «адаптация», так как считается, что, чем выше ее уровень, тем более высокий уровень адаптивности у подростков. Результаты показали, что средневысокий уровень адаптивности присущ лишь 9% школьникам. Средней уровень адаптивности – 86 %, и только 5% учащихся имеют средненизкий уровень. Поскольку, одной из задач формирующего эксперимента является разработка коррекционно-развивающей программы по работе с социально-дезадаптивны-

Таблица 2

**Особенности социально-психологической
адаптированности подростков (методика СПА), %**

Интегральные показатели (шкалы)	Уровни выраженности интегральных показателей				
	низкий	средненизкий	средний	средневысокий	высокий
Адаптация	0	5	86	9	0
Самопринятие	0	19	44	37	1
Принятие других	0	6	56	38	0
Эмоциональная комфортность	0	21	56	22	0
Интернальность	0	21	65	14	0
Стремление к доминированию	0	17	76	6	0

Таблица 3

**Взаимосвязь уровня тревожности и уровня
адаптивности подростков (корреляция Спирмена)**

Показатель	Общая тревожность в школе (методика Филипса)	Ситуационная тревожность (опросник Спилбергера)	Личностная тревожность (опросник Спилбергера)	Тревожность (опросник Г. П. Лаврентьевой, Т. М. Титаренко)
Интегральный показатель «адаптация» (методика СПА)	-0,461**	-0,486**	-0,500**	-0,461**

Корреляция значима на уровне $\leq 0,01$ (2-сторонняя). **

ми детьми, то именно эти 5% учащихся и будут нас интересовать в дальнейшем исследовании.

На завершающем этапе констатирующего эксперимента была определена взаимосвязь между уровнем тревожности и уровнем адаптивности подростков. Для этого был проведен сравнительный анализ (корреляция) показателей общей тревожности в школе (методика Филипса) с интегральным показателем «Адаптация» по методике СПА, а также данные ситуационной и личностной тревожности по опроснику Спилбергера с интегральным показателем «Адаптация» по методике СПА, тревожности (опросник Г. П. Лаврентьевой, Т. М. Титаренко) с интегральным показателем «Адаптация» по методике СПА (табл. 3).

Так, коэффициент корреляции Спирмена между показателем общей тревожности в школе по методике Филипса и интегральным

показателем «адаптация» по методике СПА К. Роджерса и Р. Даймонда $R_p = -0,461$, что говорит о статистически достоверной значимости (корреляция значима на уровне $p \leq 0,01$) взаимосвязи. При этом данная взаимосвязь является отрицательной и указывает на то, что у подростков с высоким уровнем общей тревожности в школе часто наблюдается низкий уровень адаптивности.

При сравнении показателей ситуационной тревожности (опросник Спилбергера) и интегрального показателя «адаптация» (методика СПА) $R_p = -0,486$, что также указывает на статистически значимую отрицательную взаимосвязь. Учащиеся с высоким уровнем ситуационной тревожности имеют низкий уровень адаптивности. Похожие результаты дал корреляционный анализ сравнения показателей личностной тревожности (опрос-

ник Спилбергера) и показателя «адаптация» (методика СПА): $R_p = -0,500$. Низкий уровень адаптивности наблюдается у подростков с высоким уровнем ситуационной тревожности (статистически значимая и обратно пропорциональная взаимосвязь).

Сравнение показателей тревожности по опроснику Г. П. Лаврентьевой, Т. М. Титаренко и показателя «адаптация» (методика СПА) дал следующий коэффициент корреляции: $R_p = -0,461$. Данная взаимосвязь является статистически значимой, отрицательной и указывает на то, что учащиеся с высоким уровнем тревожности имеют низкий уровень адаптивности.

Таким образом, корреляционный анализ показал, что между всеми показателями тревожности подростков и показателем их социально-психологической адаптивности установлена статистически достоверная отрицательная взаимосвязь на высоком уровне значимости ($p \leq 0,01$). Из этого следует, что подростки исследуемой выборки с высоким уровнем тревожности имеют низкий уровень адаптивности.

Выводы

Обобщая результаты анализа проявления тревожности и изучения социально-психологической адаптивности подростков, можно сделать следующие выводы.

1. Между уровнем тревожности и социально-психологической адаптивностью учащихся установлена статистически достоверная отрицательная взаимосвязь. У подростков с высоким уровнем ситуационной, личностной и общей тревожности в школе наблюдается низкий уровень адаптивности.
2. У большинства обследуемых подростков наблюдается повышенный и высокий уровень общей тревожности в школе при низком уровне таких факторов тревожности, как переживание социального стресса, фрустрация потребности в достижении успеха, страх самовыражения, страх ситу-

ации проверки знаний, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, проблемы и страхи в отношениях с учителями.

3. Большинство учащихся имеют средний (умеренный) уровень ситуативной и личностной тревожности. При этом у подростков с высоким уровнем тревожности ситуационная тревожность преобладает над личностной тревожностью.
4. Большинству учащихся данной выборки свойствен средний и средневысокий уровень социально-психологической адаптивности.

Заключение

Обобщая результаты исследования, следует отметить, что проблему высокой тревожности школьников стоит рассматривать с учетом особенностей социально-психологической адаптивности учащихся, что подтверждается наличием достоверной отрицательной взаимосвязи между этими двумя проблемами.

Учитывая негативное влияние тревожности и низкой адаптивности подростков на развитие их личности, полученные результаты исследования могут послужить основой для разработки комплекса мер по профилактике и коррекции социально-психологической дезадаптации учащихся в общеобразовательных учебных заведениях.

Полученные данные также можно использовать для создания профиля социально-дезадаптивных школьников, школьников «группы риска», что позволит быстрее и эффективнее диагностировать и выявлять таких учащихся. В свою очередь, результаты диагностики учащихся могут способствовать созданию психологических рекомендаций для педагогов по работе с такими детьми. Комплексный подход к данной проблеме и реализация его на практике будет способствовать снижению количества тревожных и социально дезадаптивных подростков.

Литература

1. **Казанская В.** Подросток: социальная адаптация: Книга для психологов, педагогов и родителей. СПб.: Питер, 2011. 288 с.
2. **Макшанцева Л. В., Луцкова Е. Е.** Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с проблемами адаптации: Сб. материалов городской научно-практической конференции: «Подготовка к вариативной ра-

боте с потенциально успешными учащимися различных категорий (девиантной, инклюзивной, одаренной и др.)». М.: МГПУ, 2014. С. 77–80.

3. **Розум С. И.** Психология социализации и социальной адаптации человека. СПб.: Речь, 2007. 365 с.
4. **Романова Е. С., Бершедова Л. И., Макшанцева Л. В.** Основные аспекты психолого-педагогического сопровождения ФГОС в системе среднего и высшего образования // Системная психология и социология. 2013. № 7. С. 25–49.
5. **Шакурова М. В.** Методика и технология работы социального педагога. М.: Академия, 2002.

References

1. **Kazanskaya V.** Teenager: Social Adaptation: A Book for Psychologists, Educators and Parents. SPb.: Peter, 2011. 288 p.
2. **Makshantseva L. V., Lutskova E. A.** Psychology and Pedagogical Escort of Pupils with Problems the Adaptation: Collection of Materials of City Scientific and Practical Conference: «Preparation for Variable Work with Potentially Successful Pupils of Various Categories (Deviant, Inclusive, Gifted, etc.)». М.: МСТТУ, 2014. P. 77–80.
3. **Rozum S. I.** Psychology of Socialization and Social Adaptation Man. SPb.: Rech, 2007. 365 p.
4. **Romanova E. S., Bershedova L. I., Makshantseva L. V.** Primary Aspects of the Federal State Education Standards (FSES) Psycho-Pedagogical Maintenance in the Secondary and Higher Education System // System Psychology and Sociology. 2013. № 7. P. 25-49.
5. **Shakurova M. V.** Methods and Technology of Social Educator. М.: Academy, 2002.

ВЛИЯНИЕ ОПЫТА МЕЖВИДОВОЙ КОММУНИКАЦИИ НА СИСТЕМУ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ¹

Хисамбеев Ш. Р.
МГПУ, Москва
Григорьева М. И.
ФГНУ Психологический институт,
Москва

Статья посвящена экспериментальному исследованию межличностных ориентаций и системы ценностей подростков, имеющих и не имеющих опыт межвидовой коммуникации с домашними животными. Выявлены различия в мотивационных стратегиях установления согласия: для экспериментальной группы характерна мотивация соучастия, для контрольной – мотивация властвования.

Ключевые слова: межвидовая коммуникация, взаимодействие, мотивация, межличностные отношения.

EFFECT OF EXPERIENCE ON INTERSPECIES COMMUNICATION SYSTEM OF INTERPERSONAL RELATIONS OF TEENAGERS

Khisambeev Sh. R.
MCTTU, Moscow
Grigorieva M. I.
Federal State Psychological Institute,
Moscow

The article is devoted to the experimental study of interpersonal attitudes and values of adolescents with and without experience of interspecies communication with pets. Differences in motivational strategies to establish consent: for the experimental group is characterized by the motivation of complicity in the control – the motivation of ruling.

Keywords: interspecies communication, teamwork, motivation, interpersonal relationships.

Введение

С античности общепризнано, что коммуникация является основой социальной жизни личности и находится в эпицентре повседневных забот и волнений, определяющих ее поведение. Коммуникация представляет собой связи в любой социальной системе. Взаимодействуя между собой, люди способны делать выбор, и иногда они поступают вовсе не так, как, казалось бы, требуют их интересы. Много определяется тем, какое значение придается ситуации, а это зависит от прошлого опыта участников – опыта коммуникации. Поэтому окружающую среду можно рассматривать как систему значений, упорядочивающих способы действий; эта система выработалась

в прошлом опыте и постоянно подтверждается новым [6, 7, 8]. Различные движения и звуки становятся коммуникативными, когда они используются в ситуациях взаимодействия (в социальной психологии часто встречается синоним – *интеракции*), а коммуникация – это прежде всего способ деятельности, который облегчает взаимное приспособление поведения людей и животных. Не касаясь специфической темы общения между животными, подчеркнем важность коммуникативного опыта при взаимодействии подростков с домашними животными как контрагентами для формирования их личности. Ведь с позиций экопсихологии результат коммуникации – это не просто изменение установок или поведения участников интеракции под влиянием внеш-

¹ Работа выполнена при поддержке РГНФ, проект № 13-06-00687.

них стимулов, но достижение определенной степени согласия [4].

Согласие представляет собой взаимное принятие того или иного типа экопсихологического взаимодействия; это непрерывный процесс, который состоит из последовательного ряда совместных действий. Согласие не всегда бывает полным даже среди участников относительно простого взаимодействия (интеракции). Зачастую оно сегментарно: существуют участки неопределенности, хотя с каждым жестом неопределенность все более сокращается или устраняется, давая возможность каждому делать свое дело и быть более уверенным в реакциях контрагентов. Поэтому понятие «коммуникация» относится к такому взаимному обмену жестами, благодаря которому согласие развивается, поддерживается или разрушается. Потенциальная готовность к установлению согласия проявляется (и может диагностироваться) в стратегиях межличностных отношений и системе ценностей.

Отсюда гипотеза исследования: межвидовая коммуникация с животными в семье влияет на становление ориентаций в межличностных отношениях подростка и формирование значимых внутренних ценностей.

Межвидовая коммуникация как интеракция

Когда-то Джон Дьюи популяризировал мысль, что общество существует в коммуникации и через коммуникацию. С его точки зрения, суть коммуникативной деятельности – не в выражении предшествующих мыслей и чувств, но в установлении такой кооперации, когда поведение каждого изменяется и в известной степени регулируется фактом участия других индивидов [14]. Коммуникация – это такой обмен, который обеспечивает кооперативную взаимопомощь, делая возможной координацию действий большой сложности. Согласие возникает и укрепляется только благодаря непрерывному взаимобмену сигналами.

Каждый человек сознательно или бессознательно обнаруживает некоторые из своих намерений различными жестами, которые служат другим участникам основой для суждений. Если интересы противоположны, коммуникация приобретает манипуляторный характер: участники пытаются влиять друг на

друга путем нарочито производимых жестов, чтобы создать желаемое впечатление.

Идея взаимодействия (интеракции) позволяет преодолеть противоположность индивидуального и социального, культурного и биологического. Приоритет ее внедрения в психологию принадлежит Джорджу Миду, создателю символического интеракционизма [15].

Для Мида главное в действии – интерпретация, создание значений, опосредование непосредственных воздействий. Даже жесты партнеров по коммуникации воспринимаются не прямо, а как символы, продукты интерпретации чувственного материала.

Для того чтобы наделять значением каждый момент деятельности, человек снабжен трехчастным психологическим механизмом. Он включает: а) переработанные, нормативные для личности представления о ней других людей; б) спонтанные ответы на социальные воздействия других; в) самость, координирующую предыдущие инстанции.

Этот механизм возникает из коммуникации и ради коммуникации. Партнеры по общению подстраиваются друг к другу, считают взаимные намерения по жестам, позам, мимике и прежде всего обмениваются словами. Символический код для интерпретации себя и другого может вырабатываться тут же, в совместном общении, но человеческая коммуникация столь сложна, плотна и неустанна, что большую часть значений приходится брать в готовом, обобщенном виде из символического тезауруса культуры. Он складывается из кристаллизовавшегося опыта прошлых взаимодействий и расписан в виде норм группового поведения, довлеющих над спонтанными действиями индивидов.

Джордж Мид утверждал, что взаимные приспособления значительно облегчаются благодаря способности людей формировать представления о самих себе как о перцептуальных объектах, причем этот процесс обеспечивается путем принятия ролей других. Всякое восприятие избирательно, а также кумулятивно и конструктивно. Это не простая реакция на стимул, но ряд процессов, в ходе которых люди обращают внимание и реагируют на то, к чему они уже заранее чувствительны, формируют гипотезы относительно свойств объекта, с которым они столкнулись, и затем подкрепляют свои ожидания, осуществляя дальнейшие наблюдения.

По мнению Дж. Мида, самоконтроль возможен потому, что действия людей по отно-

шению к самим себе в значительной мере того же порядка, что их действия по отношению к другим людям или действия других по отношению к ним.

Коммуникация как детерминанта мотивационно-смыслового ядра личности

Вполне разделяя мнение О. П. Елисеева о том, что мотивация – мера субъектной активности [1, с. 30], позволим себе утверждать, что данный тезис относится и к взаимодействию с домашними животными.

Замыслу настоящего исследования близка системная теория мотивации Б. Н. Рыжова, которая выделяет два основных типа мотивации: биологический, имеющий целью развитие вида «человек», и собственно социальный, цель которого – развитие генеральной социальной системы, цивилизации [9, с. 29]. При этом группа мотиваций, связанная с тенденцией к расширению системы (виды мотивации, обозначенные индексами е, г), может быть соотнесена с мотивацией достижения, а группа мотиваций, связанная с тенденцией к сохранению порядка (виды мотивации, обозначенные индексами f, h), – с мотивацией избегания [9, с. 31].

Потребность достижения проявляется в стремлении человека достичь стоящих перед ним целей более эффективно, чем он это делал ранее. Люди с высоким уровнем потребности достижения предпочитают самостоятельно ставить себе цели. При этом они обычно выбирают умеренно сложные цели и задачи, исходя из того, чего они могут достичь и чего могут сделать. Люди с выраженной потребностью достижения склонны принимать умеренно рискованные решения и ожидают немедленной обратной связи от осуществленных ими действий и принятых решений [5, 10, 12].

Потребность соучастия проявляется в виде стремления к дружеским отношениям с окружающими. В системной теории мотивации Б. Н. Рыжова этой потребности соответствует тип «социофил» (от лат. *societas* – «общество» и греч. Φίλο – «любовь»), проявляющий себя в доминировании самоактуализации и нравственности – видов мотивации, связанных с развитием и обеспечением порядка в обществе [9, с. 32]. Люди с высокой потребностью соучастия стараются устанавливать и поддерживать хорошие отношения, стремятся получить одобрение и поддержку со стороны окру-

жающих, обеспокоены тем, что думают о них другие. Для них очень важен тот факт, что они нужны кому-то, что их друзья и коллеги не безразличны к ним и их действиям.

Потребность властвования, так же как две предыдущих, является приобретенной, развивается на основе обучения, жизненного опыта и состоит в том, что человек стремится контролировать ресурсы и процессы, находящиеся и протекающие в его окружении. В системной теории мотивации Б. Н. Рыжова этой потребности соответствует тип «социорд» (от лат. *societas* – «общество» и *ordo* – «порядок»), проявляющий себя в доминировании мотивации защиты «Я» и нравственности – видов мотивации, связанных с обеспечением порядка на уровне личности и общества [9, с. 32]. Основная направленность данной потребности – стремление контролировать действия других людей, оказывать влияние на их поведение, брать на себя ответственность за действия и поведение других людей. Потребность властвования имеет два полюса: стремление получить как можно больше власти, контролировать все и всех и, в противоположность этому, стремление полностью отказаться от каких-либо притязаний на власть, желание полностью избегать таких ситуаций и действий, которые связаны с необходимостью выполнять властные функции.

Описанные потребности не исключают друг друга и не расположены иерархически, как в концепциях А. Маслоу и К. Альдерфера. Более того, воздействие этих потребностей на поведение человека сильно зависит от их взаимовлияния.

Для анализа мотивации при межличностном взаимодействии Ричард де Чармс использовал понятие «локус каузальности». «Первичной мотивационной предрасположенностью человека является стремление эффективно взаимодействовать с окружением. Человек стремится к тому, чтобы быть первопричиной, источником своего собственного поведения; он стремится к личностной каузальности» [13, с. 269]. Это стремление быть причиной собственных действий представляет собой не какой-либо особый мотив, а руководящий принцип, который пронизывает различные мотивы. Далее, анализируя психологическую природу внутренней и внешней мотивации, Р. де Чармс использует конструкт «локус каузальности». Как только личность начинает воспринимать себя как первопричину своего собственного поведения, можно гово-

речь о внутренней мотивации ее активности. Соответственно, когда личность воспринимает причины своего поведения как внешние по отношению к ней самой, ее активность внешне мотивирована. Таким образом, при внутренней мотивации личность имеет внутренний локус каузальности (личностную причинность), или, другими словами, имеет представление о том, что причины, обуславливающие поведение, находятся внутри ее, и она предпринимает действие по своей воле. При внешней мотивации личность характеризуется внешним локусом каузальности. Она считает, что причины, детерминирующие ее поведение, находятся вне ее самой и являются внешними по отношению к «Я».

Требования окружения, обещанные вознаграждения и возможные наказания, внешнее давление – все это может снижать уровень переживаемого самоутверждения вплоть до появления ощущения полной зависимости (ощущения себя «пешкой»). Человек стремится противостоять этому, и чем лучше ему это в конкретном случае удастся, тем сильнее он ощущает себя хозяином положения, тем больше получает радости от своей деятельности и тем значительнее его внутренняя мотивация; но чем хуже ему это удастся, тем сильнее он ощущает себя игрушкой внешних обстоятельств, тем больше воспринимает свою деятельность (даже успешную со стороны) как обесцененную и мотивированную лишь внешне [11].

Действия и потребности подростка выступают как образующие деятельность и активность достижения и одновременно как образующие отвлеченную от последних активность отношения, проявляющуюся в переживаниях, самочувствии и в конечном счете в самосознании. На этом основании О. П. Елисеев пришел к выводу, что субъективация личности как основа процесса самообразования человека определяется мотивацией двух типов: «мотивацией отношения» и «мотивацией достижения», то есть личность как субъект репрезентирована в мотивации своего поведения и деятельности [1].

Переживание ситуаций достижения особенно значимо в подростковом возрасте, так как зачастую это единственный позитивный опыт, необходимый для адекватного повышения самооценки. В результате учащийся более охотно принимает себя и терпимее относится к окружающим.

С другой стороны, в ситуациях коммуникации мотивация отношения в зависимости от

личностной диспозиции может приобретать характер доминирования (властвования) либо аффилиации (соучастия), что отражается на системе ценностей и социальных ориентаций.

Организация и методы исследования

Экспериментальное исследование было проведено в рамках образовательного проекта «Летняя школа РР» (<http://letnyayashkola.org>), который собирает на летнюю учебу молодежь со всей страны.

Исследуемая выборка составила 38 человек в возрасте от 15 до 17 лет. 18 респондентов в детстве имели опыт коммуникаций с домашними питомцами (собаками, кошками, рыбками) и составили группу 1 – экспериментальную. У 20 человек такого опыта не было (группа 2 – контрольная). Половой состав выборки: 15 юношей (6 человек – группа 1, 9 человек – группа 2) и 23 девушки (12 человек – группа 1, 11 человек – группа 2). 18 человек имели статус школьников, 20 человек – студентов колледжа. Половина респондентов ($n = 19$) росла единственным ребенком в семье, у 19 было от одного до трех сиблингов.

Для определения ценностей была выбрана методика «Ценностные ориентации» О. И. Моткова в модификации Т. А. Огневой. Использование этой методики рекомендовано для респондентов с 15 лет, что подходит для целей нашего исследования. Методика позволяет изучить субъективную значимость внутренних ценностных ориентиров (ЦО) («саморазвитие личности», «уважение и помощь людям, отзывчивость», «любовь к природе и бережное отношение к ней», «творчество», «теплые, заботливые отношения с людьми») и внешних ЦО («физическая привлекательность, внешность», «известность, популярность», «хорошее материальное благополучие», «высокое социальное положение», «роскошная жизнь»); реализацию внешних и внутренних ценностей, конфликтность и атрибуцию причин их осуществления [2, 3].

Для диагностики различных аспектов межличностных отношений был использован опросник межличностных отношений FIRO (Fundamental Interpersonal Relations Orientation), разработанный американским психологом Уильямом Шутцем, русскоязычный вариант (ОМО) адаптирован А. А. Рукавишниковым. Опросник ОМО основан на по-

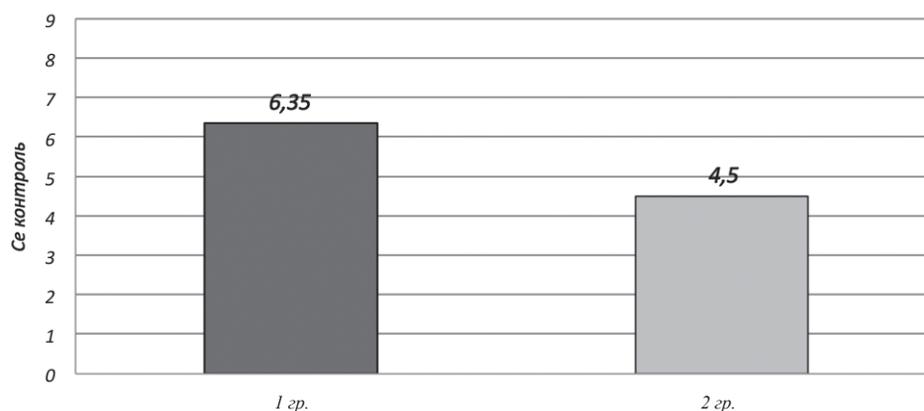


Рисунок 1. Значение показателя по шкале «контроль от индивида к другим людям» в контрольной и экспериментальной группах

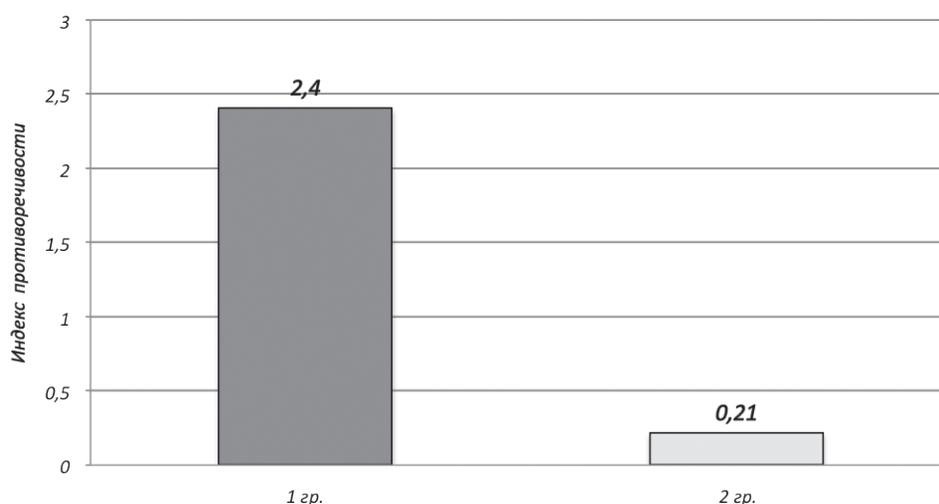


Рисунок 2. Индекс противоречивости межличностного поведения в сфере контроля в контрольной и экспериментальной группах

столатах трехмерной теории межличностных отношений Шутца: каждый индивид имеет характерный способ социальной ориентации по отношению к другим людям. Основой данной ориентации являются три базовые социальные потребности – «включение», «контроль» и «аффект», способы удовлетворения которых формируются в детстве и продолжают существовать в зрелом возрасте, определяя особенности поведения человека в межличностных ситуациях. Внутри каждой из потребностей есть два направления: «от индивида к другим людям» (выраженное поведение e – expressed, обозначается Ie – expressed Inclusion, Se – expressed Control, Ae – expressed Affection) и «от других людей к индивиду» (требуемое поведение w – wanted: Iw – wanted Inclusion,

Cw – wanted Control, Aw – wanted Affection). Также интерпретируются величины «индекс объема интеракций» ($e + w$), «индекс противоречивости межличностного поведения» ($e - w$) в каждой из областей I, C, A.

Для математической обработки результатов использован компьютерный статистический пакет SPSS.20.

Определение достоверности различий выборочных средних проводилось по U-критерию Манна – Уитни для независимых выборок.

Результаты исследования и их обсуждение

На рис. 1 представлены результаты сравнительного анализа группы 1 (респонденты

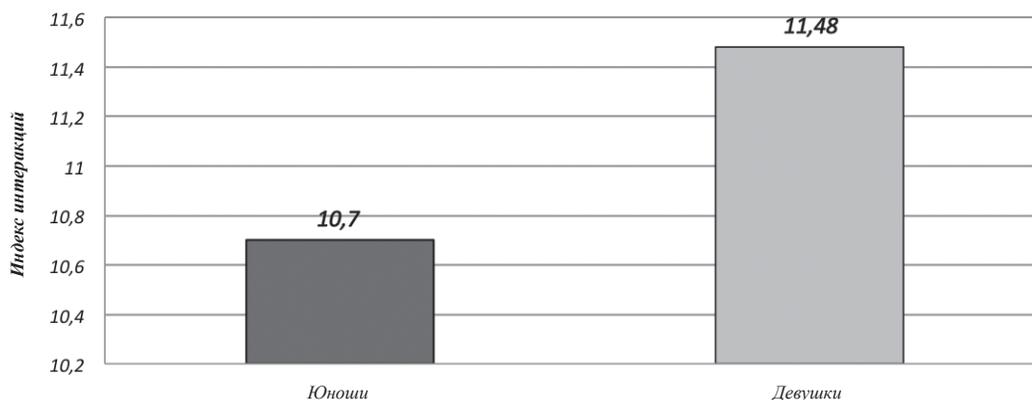


Рисунок 3. Индекс объема интеракций потребности «включения» у юношей и девушек

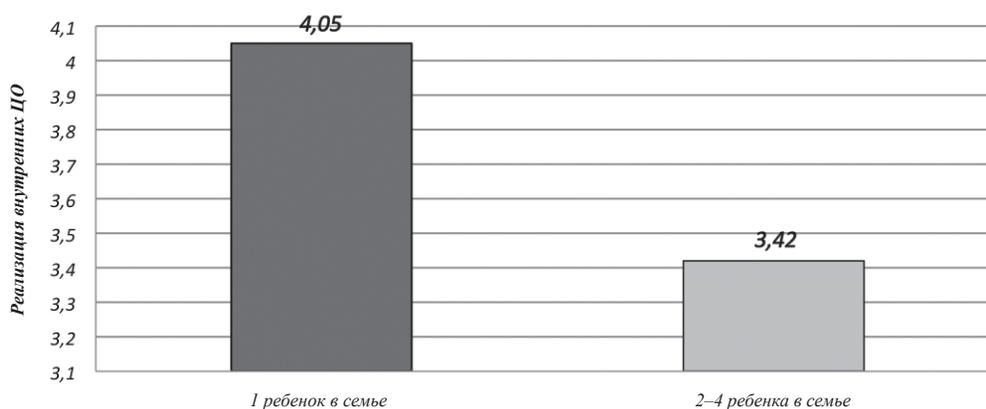


Рисунок 4. Реализация внутренних ЦО в зависимости от численности детей в семье

без опыта коммуникаций с животными в детстве в семье) и группы 2 (с таким опытом). По U-критерию Манна – Уитни по шкале *Се* «контроль от индивида к другим людям» получено значимое различие ($U = 107,0; p < 0,05$).

Высокие значения *Се* (выраженного поведения в области «контроля») свидетельствуют о стремлении индивида контролировать окружающих и влиять на них, брать в свои руки руководство и принятие решений за себя и других.

На уровне тенденций ($U = 122,5; p < 0,1$) получена разница в индексе противоречивости межличностного поведения по выраженности потребности «контроль» (рис. 2).

Чем больше величина этих показателей, тем больше разрыв между собственным и требуемым от окружающих поведением, тем больше вероятность внутренних конфликтов и фрустрации в данной области.

Получено также значимое различие ($U = 111,0; p < 0,1$) между испытуемыми разного пола по выраженности индекса объема интеракций потребности «включения» (рис. 3).

Индекс объема интеракций потребности «включения» характеризует психологически предпочитаемую человеком интенсивность контактов, отражающую в целом интенсивность поведения, направленного на удовлетворение соответствующей межличностной потребности. Значения индекса могут варьировать от 0 до 18. Как видно из рис. 3, у девушек объем интеракция значительно выше, чем у юношей.

На уровне тенденции получены значимые различия между подростками, которые росли единственным ребенком в семье, и подростками, у которых есть от одного до трех сиблингов, по таким критериям, описывающим ценностные ориентиры, как осуществление внутренних ценностей (рис. 4, $U = 113,5,0; p < 0,05$) и коэф-

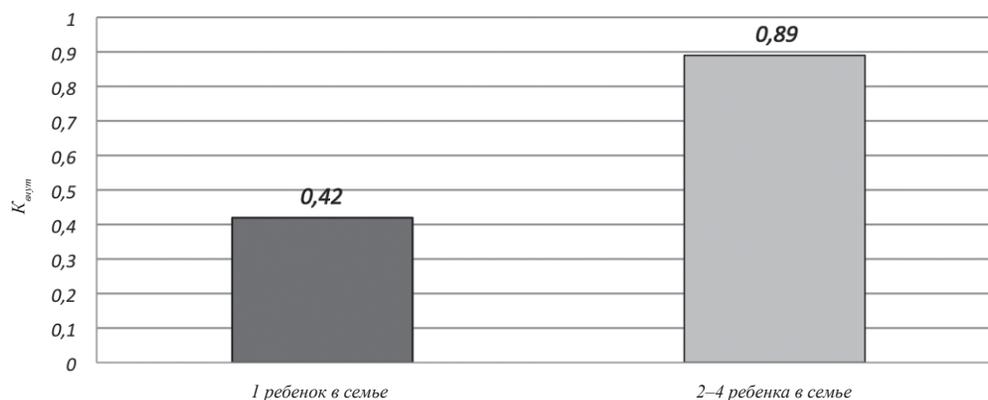


Рисунок 5. Коэффициент конфликтности реализации внутренних ЦО в зависимости от численности детей в семье

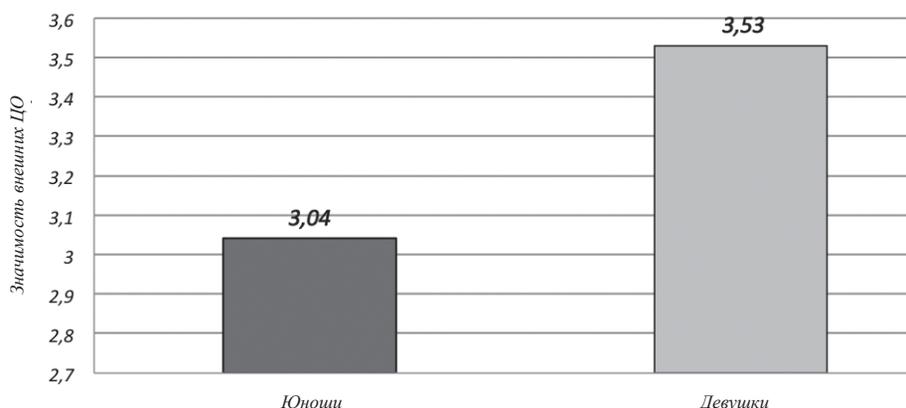


Рисунок 6. Значимость реализации внешних ЦО у юношей и девушек

коэффициент конфликтности реализации внутренних ценностей (рис. 5, $U = 122,5; p < 0,1$).

У единственного ребенка в семье показатель реализации внутренних ценностей («саморазвитие личности», «уважение и помощь людям, отзывчивость», «любовь к природе и бережное отношение к ней», «творчество», «теплые, заботливые отношения с людьми») выше, чем у детей из многодетных семей, а коэффициент конфликтности реализации внутренних ценностей ниже (у обеих групп $K_{внут}$ находится в области нижнего уровня).

Так же на уровне тенденции ($U = 112,5; p < 0,1$) получены значимые различия между юношами и девушками в ориентации на реализацию внешних ценностей.

Девушки (рис. 6) больше, чем юноши в этом возрасте, ориентированы на внешние ценностные показатели («физическая привлекательность, внешность», «известность, по-

пулярность», «хорошее материальное благополучие», «высокое социальное положение», «роскошная жизнь»).

Полученные результаты можно интерпретировать следующим образом.

Подростки не имеющие опыта коммуникации с домашними животными, обладают повышенной потребностью влиять на окружающих, контролировать их, руководить ими, принимать за них решения. Это означает выраженную потребность властвования; другими словами, эти подростки испытывают дефицит ощущения своей значимости, авторитета в межличностных отношениях.

Высокое значение индекса противоречивости межличностного поведения в сфере «контроля» у подростков, не имеющих опыта коммуникации с домашними животными, подтверждает дефицит ситуаций самоутверждения, создавая повышенную потребность властвования.

С другой стороны, подростки, имеющие опыт коммуникации с домашними животными, в достаточной мере удовлетворили потребность властвования; у них на первый план выходит потребность соучастия. Они чувствуют свою нужность своим питомцам и хотят получить обратную связь – почувствовать, что домашнее животное их любит, одобряет их поступки, готово поддержать их во всех ситуациях. Эта потребность соучастия переносится и на людей для установления комфортных межличностных отношений.

Интересно отметить разницу значений индекса объема интеракций потребности «включения» у юношей и девушек. По-видимому, в подростковом возрасте девушки лучше понимают, что хотят они сами от людей и что от них требуется в коммуникативных интеракциях. Формируя «Я-образ», девушки сильнее ориентированы на социальные ожидания. Это гипотеза также подтвердилось в большей направленности девушек на реализацию внешних ЦО, в число которых входят ориентиры «внешность» и «физическая привлекательность». Эти показатели очень подвержены влиянию моды.

У подростков, росших единственным ребенком в семье, выше показатель осуществления внутренних ценностей и ниже коэффициент конфликтности реализации внутренних ценностей.

Выводы

У подростков, не имеющих опыта межвидовой коммуникации с животными в семье, выявлена выраженная потребность властвования, тогда как у подростков, имеющих такой опыт, больше выражена потребность соучастия.

В семьях, где подросток рос единственным ребенком в семье, значимость осуществления внутренних ЦО выше, а коэффициент кон-

фликтности реализации внутренних ЦО ниже, чем у подростков из многодетных семей.

У девушек объем интеракций потребности «включения» и значимость реализации внешних ЦО больше, чем у юношей.

Заключение

Эпиктет еще в I в. высказал замечательные, соответствующие нашему времени мысли: «Человек имеет преимущество над животными не своим телом, а душевными способностями... Только образованные свободны, поскольку могут жить по совести и разуму ... Из всех творений самое прекрасное – получивший прекрасное воспитание человек» [7, с. 249, 266]. Поскольку образование наряду с обучением включает в себя воспитание и развитие, следует признать, что коммуникация детей и подростков с домашними животными расширяет образовательное пространство, делая возможным фазовый переход к самообучению, самовоспитанию и саморазвитию. Опыт межвидовых взаимодействий способствует формированию субъектности, способности активно и целенаправленно познавать и преобразовывать себя и окружающий мир (как говорил Курт Левин, «Встать над полем!»). Дополнительные усилия по установлению и поддержанию контактов с домашними животными оборачиваются большей свободой, увеличивая пространство развития, тренируя волю и разум. Инициативность в сочетании с ответственностью, умение понять другого (в том числе не человека) при сохранении собственного голоса – все это наполняет жизнь новыми смыслами и дает дополнительный ресурс достижения успеха в динамично меняющемся социуме. Ведь экологическая грамотность, толерантность и гуманность представляет собой единственно адекватный ответ на вызовы XXI в.

Литература

1. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности. СПб.: Питер, 2001. 560 с.
2. Мотков О. И. Природа личности: сущность, структура и развитие. М.: ГУП «Воскресенская типография», 2007. 248 с.
3. Мотков О. И., Огнева Т.А. Методика «Ценностные ориентации», вариант 2. М., 2008. Режим доступа: <http://www.psychologos.ru>
4. Панов В. И. Экопсихологический подход к изучению психики (объект, предмет исследования) // Доклады юбилейной научной сессии, посвященной 85-летию Психологического института им. Л. Г. Щукиной / Под ред. В. В. Рубцова. М., 1999. С. 177–193.

5. **Панов В. И., Хисамбеев Ш. Р.** Мотивация учащихся дополнительного образования // Российский научный журнал. 2010. № 5. С. 114–123.
6. **Панов В. И., Хисамбеев Ш. Р.** Индивидуальная образовательная микросреда: понятие, гипотеза // Проблемы и перспективы социальной психологии образования: Материалы междунар. науч. конференции (Саратов, 26-27 октября 2010 г.). Саратов: ИЦ «Наука», 2010. Ч. 1. С. 220–228.
7. Римские стоики: Сенека, Эпиктет, Марк Аврелий. М.: Республика, 1995. 363 с.
8. **Романова Е. С., Рыжов Б. Н.** История психологии с системных позиций // Системная психология и социология. 2014. № 1(9). С. 5–15.
9. **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии // Системная психология и социология. 2010. № 1. С. 5–42.
10. **Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М.** Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Институт психотерапии, 2002. С. 167–171.
11. **Хисамбеев Ш. Р.** Экспериментальное исследование мотивации учащихся учреждения дополнительного образования // Теоретическая и экспериментальная психология. 2010. Т. 3. № 2. С. 74–80.
12. **Хисамбеев Ш. Р.** Мотивационный компонент сознания подростков // Теоретическая и экспериментальная психология. 2011. Т. 4. № 6. С. 83–87.
13. **Charms R.** Enhancing Motivation: Change in the Classroom. N.Y.: Irvington, 1976.
14. **Dewey J.** Experience and Nature. Chicago, 1926. P. 166–207.
15. **Mead G. H.** The Philosophy of the Act. Chicago, 1938. P. 3–25.

References

1. **Eliseev O. P.** Workshop on Personality Psychology. SPb., 2001. 560 p.
2. **Motkov O. I.** The Nature of Personality: The Nature, Structure and Development. M.: SUE Resurrection Printing House, 2007. 248 p.
3. **Motkov O. I., Ogneva T. A.** Methodology “Value orientations”, var. 2. M., 2008.
4. **Panov V. I.** Ecopsychological Approach to the Study of the Psyche (The Object, The Object of study) // Reports Jubilee Scientific Session Devoted to the 85th anniversary of the Psychological Institute im. L. G. Schukinoy / Ed. V. V. Rubtsov. M., 1999. P. 177–193.
5. **Panov V. I., Khisambeev Sh. R.** Motivating students additional education // Russian Scientific J. 2010. № 5. P. 114–123.
6. **Panov V. I., Khisambeev Sh. R.** Individualized Education Microenvironment: Concept, Hypothesis // Problems and Prospects of the Social Psychology of Education: Proceedings of the Intern. scientific. Conference (Saratov, 26-27 October, 2010). Saratov: IC (Science), 2010. Part 1. P. 220–228.
7. Roman Stoics: Seneca, Epictetus, Marcus Aurelius. M.: Republic, 1995. 363 p.
8. **Romanova E. S., Ryzhov B. N.** History of Psychology from System Positions // System Psychology and Sociology. 2014. № 1(9). P. 5–15.
9. **Ryzhov B. N.** System base Psychology // System Psychology and Sociology. 2010 № 1. P. 5–42.
10. **Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuilov G. M.** Socio-Psychological Diagnostics of Personality Development and Small Groups. M.: The Institute of Psychotherapy, 2002. P. 167–171.
11. **Khisambeev Sh. R.** Experimental Study of Student Motivation Supplementary Education Institutions // Theoretical and Experimental Psychology. 2010. Vol. 3. № 2. P. 74–80.
12. **Khisambeev Sh. R.** Motivational Component of Consciousness Teenagers // Theoretical and Experimental Psychology. 2011. Vol. 4. № 6. P. 83–87.
13. **Charms R.** Enhancing Motivation: Change in the Classroom. N.Y.: Irvington, 1976.
14. **Dewey J.** Experience and Nature. Chicago, 1926. P. 166–207.
15. **Mead G. H.** The Philosophy of the Act. Chicago, 1938. P. 3–25.

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

Ананишнев В. М.
МГПУ, Москва

В статье рассмотрены теоретические проблемы технологизации управления в сфере образования. Проанализированы нормативная основа управления, принципы работы с кадрами, исследованы информационные технологии в управлении, коммуникативные связи образовательной системы.

Ключевые слова: технология управления, технологизация, управленческая деятельность, управленческое воздействие, действие, цель, функция, регулирование, нормативная основа управления.

EXTENSIVE USE OF TECHNOLOGY IN EDUCATION MANAGEMENT

Ananishnev V. M.
MCTTU, Moscow

The article discusses theoretical problems of technologizing of management in education. The analysis of the normative principles of management, principles of human resources management, studied information technology in management, communication education system.

Keywords: technology management, technology, management activities, management, impact, action, goal, function, regulation, regulatory management.

Технологии управления образованием

Управление образованием основано на положениях общей теории управления при специфическом преломлении их к особенностям образовательной сферы. В настоящей статье обсуждается качество управленческих действий, вопросы системного анализа инновационных процессов в образовании, гражданского и профессионального становления участников образовательного процесса, проблемы технологизации управленческой деятельности, управленческого воздействия, нормативных основ управления и самоопределения личности учащегося [1, 3, 5, 6, 12].

Повышения эффективности управления, качества управленческих решений можно добиться путем технологизации управленческого труда. Технологизацией называется пооперационное расчленение управленческого процесса и технологическое обеспечение выполнения каждой операции. Здесь имеет место известная аналогия с технологией производственных процессов. Технологизация управления образованием имеет ряд особенностей. Во-первых, в настоящее время технологизируются именно дефектные отношения, и это

во многом определяет уровень управления в сфере образования. Это объясняется тем, что реальная практика воспроизводит ежедневно и ежечасно дефектные отношения, которые включают в себя приспособляемость управленческих кадров, отдельных звеньев, сегментов системы управления к конъюнктурным обстоятельствам, негативно влияющим на выбор решений. Во-вторых, технологизация управленческих процедур зависит от преодоления дефектных отношений в рамках действующей общественной системы. В-третьих, технологизация осуществляется с учетом изменения самой системы, перевода ее из дефектного в эффективное состояние [8].

Перспективным направлением совершенствования управления в сфере образования выступает его технологизация в духе социальной технологии. Ее определение дано многими авторами. Обзор этих определений содержится в монографии Л. Я. Дятченко «Социальные технологии в управлении общественными процессами» [7, с. 52]. Под социальной технологией управления понимают способ осуществления управленческой деятельности на основе ее рационального расчленения на процедуры и операции с их последующей координацией и синхронизацией и выбора

оптимальных способов, методов выполнения операций. В состав технологий управления включаются образовательные и информационные технологии.

Технологизация управления в сфере образования имеет несколько вариантов направлений для своего построения, функционирования и развития:

- традиционное, которое является производным от функции управляющего органа, должностных обязанностей управленцев;
- инновационное, исходящее от управляемых систем, субъектов образовательных процессов;
- гуманное, идущее от личности воспитуемого, учащегося и получающее сегодня приоритетное развитие.

Последний подход предпочтителен, поскольку стимулом становится перспектива роста учащегося. Единство технологизированных процессов обучения и воспитания, ориентированных на конечные результаты и положительный образовательный эффект, становится моделью образовательного процесса. Нет необходимости говорить о том, что названные подходы являются основанием всех управленческих иерархических пирамид, системно-задающим критерием образовательного процесса, его педагогической, психологической и социальной технологизации [11]. При доминировании этих подходов структуры и функции органов управления, должностные инструкции становятся не самоцелью, а средством преобразования управляющей системно-дефектной системы образования.

Технологизация управления образованием в направлении от личности имеет несколько уровней. Базисный уровень включает моделирование, приспособление в сфере образовательной системы под конкретно формирующегося молодого человека, гражданина своего общества, самоценностного и самодостаточного. Подобный подход ориентирует образовательные учреждения, органы управления, педагогов на выстраивание своих образовательных программ и педагогических воспитательных воздействий, их систематизированность, следование принципу «на выходе», а не «на входе». Конкретно речь идет, казалось бы, о понятных вещах: все образовательные структуры, их продукция должны оцениваться не по «валу», не по фрагментарности, пусть

даже хороших частей, а исключительно по показателю включенности в систему развития личности. Обыденным и понятным стало и другое направление, которое выстраивается не от личности, а от управляющих организаций и структур. Моделируются, технологизируются, оцениваются не спрос потребителя на образовательные услуги, тем более спрос конкретного человека, личности, а предложения производителей образовательных услуг. При этом возникает необходимость определить те средства воздействия на личность, которые в совокупности составляют механизм социальной технологии. Для этого нужно знать, от чего зависит поведение личности, чем она руководствуется в своих поступках. Конечно, с давних пор известно, что источником и мыслей, и поступков человека являются его потребности. При этом совсем не факт, что всякое действие человека удовлетворяет какую-либо его потребность. Между потребностью и поведением – целая серия опосредствующих звеньев, которые предопределяют мотивы поведения личности.

В качестве главной функции управления в образовательном учреждении выступает создание педагогического коллектива, способного эффективно формировать личность учащегося, а основными направлениями технологии реализации этой функции служат:

- кадровая политика;
- обеспечение роста квалификации и социальной мобильности преподавателей;
- мотивация преподавателей, учащихся;
- их стимулирование;
- развитие коммуникации и обратной связи.

Прежде чем перейти к основным направлениям технологизации управленческой деятельности педагогического коллектива, рассмотрим основной элемент технологизации управления в сфере образования – управленческое действие, которое осуществляется управленцами всех уровней образовательной системы, а также преподавателями и, в случае совместного управления, учащимися.

Управленческое действие можно определить как действие сферы управления или как действие управленческого работника и т.п. Понятие «управленческое действие» (в широком плане – концепция управленческого действия) представляет собой частный вывод из двух более общих теорий: теории социального действия и теории предметной деятельности.

В понятии «социальное действие» усматривается исходный пункт всей системы социальных отношений и средство интеграции различных областей социального знания. Таким образом, социальное действие – это такое действие, которое имеет целью вызвать изменения в поведении (установках, стремлениях) индивидов и их групп, ограничить от других действий; оно представляет собой систему, состоящую из нескольких элементов.

Я. Щепаньский предлагает выделить в системе социального действия следующие элементы:

- 1) действующее лицо;
- 2) предмет действия или лицо, на которое действуют;
- 3) средства или орудия действия;
- 4) метод действия или способ использования средств действия;
- 5) реакция лица, на которое действуют, или результат действия [18, с. 86].

Другой методологический принцип анализа социального действия положен в основу теории предметной деятельности, представленной исследованиями С. М. Рубинштейна и, в особенности, А. Н. Леонтьева и его учеников [4, с. 118; 10].

Основываясь на положениях деятельностного подхода, можно заключить, что управленческое действие связано непосредственно с целью, а управленческая деятельность – с мотивом. Включая то или иное социальное действие в систему управленческой деятельности, мы тем самым вводим для него определенные ограничения, которые выражают его смысл (предмет), принципы и правила осуществления. Скажем, обмен информацией, будучи социальным действием, заметно различается в отношениях между друзьями и контактах между руководителями и подчиненными. Это дает основание внести дополнительный элемент в структуру социального действия, а именно «нормативные ограничения», или «нормы». С учетом такого дополнения общая структура управленческого действия будет выглядеть так: 1) субъект действия; 2) объект действия; 3) нормативные ограничения; 4) средства; 5) способы действия; 6) результаты действия, реакция объекта управления.

Так как управленческое действие определяется как элемент управленческой деятельности, очевидно, что таких элементов в ней несколько и их конкретное многообразие за-

висит от конечной цели управленческой деятельности, точнее сказать – от множества ведущих к ней промежуточных целей, каждая из которых связана с определенным действием. Если, к примеру, конечной целью является формирование сплоченного и эффективно действующего педагогического коллектива, способного воздействовать на личность учащегося, то в качестве отдельных управленческих действий могут здесь выступать постановка конечной цели, диагноз и постановка проблемы, определение промежуточных целей, постановка задач, программирование и планирование, принятие решения, налаживание сотрудничества, регулирование внутриколлективных взаимоотношений и т.д. Не исключено, что при выполнении того или иного действия приходится расчленять заданную цель на какие-то подцели и тем самым детализировать само действие. К примеру, налаживание сотрудничества может быть связано с такими «поддействиями», как достижение взаимопонимания, обеспечение совместимости и т.д.

Управленческие действия делим на две большие группы: ориентировочные и исполнительские. К группе ориентировочных действий относим: диагностирование проблем, прогнозирование управленческих процессов и ситуаций, постановку целей, программирование деятельности, подготовку и принятие решения. В группу исполнительских входят: сотрудничество, организация, коммуникация (информационное взаимодействие), регуляция, мотивация (стимулирование), убеждение, внушение, принуждение, оценка, контроль, селекция, оправданный риск, нововведение. В первой группе оказывается, таким образом, пять управленческих действий, во второй – четырнадцать.

Чтобы выяснить, как часто осуществляются эти действия в реальной управленческой практике, мы провели опрос управленческого персонала [2, с. 181-182]. Как видно из табл. 1, респонденты в той или иной мере обращаются ко всем ориентировочным управленческим действиям, чаще всего – к подготовке и принятию решений, диагностированию образовательных проблем (ситуаций, процессов), постановке целей; сравнительно реже – к прогнозированию образовательных процессов, программированию образовательной деятельности. Различие в «частоте» объясняет-

Таблица 1

Ответы на вопрос: «Успех в управленческой деятельности в сфере образования, как известно, зависит от ее тщательной и предварительной подготовки, проектирования. Насколько часто Вы обращаетесь при этом к следующим инструментам?»

Инструмент	Часто	Иногда	Редко
Диагностика образовательных проблем, ситуаций, процессов	58,0	28,0	–
Прогнозирование образовательных процессов	28,0	50,0	14,0
Постановка целей образовательной деятельности	78,0	8,0	–
Программирование образовательной деятельности	36,0	22,0	14,0
Подготовка задачи и принятие решения	85,0	–	8,0

Таблица 2

Ответы на вопрос: «Принятие решения – это еще полдела, важно обеспечить его выполнение. К каким действиям Вы обращаетесь чаще всего для обеспечения выполнения принятых решений?»

Действие	Часто	Иногда	Редко
Сотрудничество	85,0	8,0	8,0
Противоборство	8,0	14,0	36,0
Организация	64,0	8,0	8,0
Коммуникация (информационное взаимодействие)	78,0	8,0	–
Регуляция (регулирование)	22,0	44,0	14,0
Мотивация (стимулирование)	44,0	22,0	14,0
Убеждение, внушение	64,0	22,0	14,0
Принуждение	8,0	8,0	50,0
Контроль	64,0	22,0	14,0
Селекция (отбор, подбор)	14,0	50,0	–
Оправданный риск	28,0	36,0	14,0
Нововведение	50,0	22,0	8,0

ся, скорее всего, тем, что управленческая деятельность ориентирована преимущественно на решение текущих проблем и задач, и такая ориентация оставляет в стороне прогнозирование и программирование. С другой стороны, методики, процедуры прогнозирования пока еще мало разработаны, а если и разработаны, то недоступны широкому кругу потенциальных пользователей.

Что касается «реализационных» управленческих действий (табл. 2), то здесь наиболее распространены, как и следовало ожидать, сотрудничество, организация, убеждение и внушение, контроль, коммуникация. Сравнительно реже управленческий персонал обращается к регуляции и мотивации, риску, но-

вовведению и совсем редко – к принуждению и противоборству.

Последнее объясняется не только тем, что редко возникает необходимость обращаться к этим действиям, но и тем, что их осуществление представляет наибольшую трудность, сложность (табл. 3). Сравнительно большую трудность представляют также нововведения и действия, связанные с риском. Это и понятно, так как раньше нововведения инициировались в основном «сверху» и им обеспечивалась широкая идеологическая и организационная поддержка, в нынешних же условиях приходится рассчитывать преимущественно на собственные силы и ресурсы. В отношении управленческого риска можно сказать то же самое.

Таблица 3

Ответы на вопрос: «Осуществление каких действий представляется Вам наибольшей трудностью, сложностью?»

Действие	Довольно трудно	Сравнительно трудно	Сравнительно легко
Сотрудничество	–	22,0	85,0
Противоборство	44,0	8,0	76,0
Коммуникация (информационное взаимодействие)	–	22,0	44,0
Регуляция	14,0	14,0	–
Мотивация	14,0	14,0	50,0
Убеждение, внушение	14,0	22,0	50,0
Принуждение	44,0	8,0	–
Оценка	8,0	22,0	64,0
Контроль	14,0	14,0	44,0
Селекция (отбор, подбор)	28,0	28,0	22,0
Риск	8,0	36,0	28,0
Нововведение	22,0	22,0	36,0

В традиционной системе административного управления нормальными считались шаблонные действия, и рисковать осмеливались или энтузиасты-фанатики, или те, кто заблаговременно заручался поддержкой «сверху».

Перечень управленческих действий и их краткий обзор наводят естественным образом на такой вопрос: «Как соотносятся управленческие действия и управленческие функции?». Ведь терминами «организация», «контроль», «постановка цели» и т.п. называют обычно функции управления. Не подменяется ли здесь одно другим? А если, допустим, нет, то как же разбираться в этих терминах: когда ими обозначаются функции, а когда действия? «Управленческая функция» отвечает на вопрос «что делать?», тогда как «управленческое действие» – на вопрос «как делать?». Если сотрудник получает от руководителя задание сделать что-то, то это – функция. Если же он при этом получает инструкцию, как сделать, то здесь уже – действие. Функция, читаем в «Философском энциклопедическом словаре», – это «роль, которую определенный социальный институт (или частный социальный процесс) выполняет относительно потребностей общественной системы более высокого уровня организации или интересов составляющих ее классов, социальных групп индивидов» [16, с. 719]. Следовательно, управленческие функ-

ции – роли, выполняемые институтом управления или, по меньшей мере, ожидаемые от него.

Управленческое действие имеет определенную структуру, и учет этого обстоятельства принципиально важен при его проектировании и осуществлении. Структурный анализ управленческого действия включает две задачи: определение его статической структуры; определение его динамической структуры. Статическая структура управленческого действия выражает его константные взаимосвязанные элементы, иначе говоря, те элементы, изменение которых во времени не предполагается. Динамическая структура управленческого действия выражает его изменение во времени.

Рассмотрим обе структуры управленческого действия на примере регуляции (регулирования). Регуляция означает приведение чего-либо в соответствие с установленными нормами, правилами. Если нет таких норм и правил, то регуляция теряет всякий смысл. Нельзя регулировать, к примеру, отношения в педагогическом коллективе, не имея представления о том, кто и чем должен заниматься.

В статической структуре регуляции целесообразно выделить: субъект, объект, предмет, формы и направления регуляции.

1. Субъект и объект регуляции. Регуляция представляет собой определенное воздействие, направленное от субъекта к объекту.

Очевидно, что в роли субъектов регуляции выступают как отдельные индивиды, так и группы, образовательные учреждения. Они же все могут оказаться и в роли объектов регуляции. В случае саморегуляции эти роли совпадают.

Объектом регуляции выступают не сами индивиды или группы людей, а их поведение. Мы говорим обычно «регулировать что-то», а не «регулировать кого-то». Если ввести еще одно уточнение, то представляется возможным выделить следующие типы объектов регуляции:

- образовательные процессы (скажем, регуляция процесса адаптации учащихся);
- социальные установки и отношения (нормализация отношений между учителем и учениками);
- социальные действия и взаимодействия (предупреждение асоциальных действий со стороны подростков);
- социальные (психологические) состояния и ситуации (улучшение морально-психологического состояния педагогического коллектива или урегулирование конфликтной ситуации).

2. Предмет регуляции. Выбирая что-то в качестве объекта регуляции, мы предпринимаем усилия по изменению его свойств, параметров в желательном направлении. Например, имея дело с необязательным учеником, стремимся изменить его в сторону большей пунктуальности. Свойства, параметры объекта, подлежащие изменению, являются предметом регуляции.

3. Формы регуляции. Регуляция осуществляется в трех основных формах: прямой, косвенной и в форме саморегуляции. Прямая регуляция направлена непосредственно на регулируемый объект, косвенная – на условия и ближайшее окружение объекта. Информирование о плохой успеваемости в классе – это прямая форма регуляции, устранение причин неуспеваемости – косвенная. Результативность регуляции обеспечивается, как правило, совмещением обеих ее форм, хотя в некоторых случаях достаточно эффективны они и по отдельности. Регуляция может быть внешней (регулирующее воздействие оказывается со стороны) и внутренней (саморегуляция, воздействие исходит из самой системы).

4. Результаты регуляции. Параметры регулируемого объекта могут изменяться в разных направлениях: желательном и не-

желательном, поэтому важно заранее оценить ожидаемый эффект регулятивных воздействий. Ведь можно получить и отрицательный результат.

Динамическая структура регуляции содержит четыре элемента, или стадии: институционализацию, профилактику, контроль, коррекцию. Институционализация – установление нормы и эталонов поведения, формирование системы ценностей и идеалов, к которым следует стремиться. Это исходная стадия регуляции, и от нее во многом зависит успех. Субъекты образовательного процесса (учащиеся, преподаватели, управленцы) склонны действовать так, как им это удобно. Если установленная норма расходится с соображениями удобства, то ею могут пренебрегать. Профилактика – это элемент (стадия) регулятивного воздействия, направленный на предупреждение и устранение причин отклонений в образовательных процессах.

Контроль включает в себя, в свою очередь, три элемента: установление фактического состояния образовательного процесса (отношений, действий); оценку этого состояния; выводы, следующие из оценки. Благодаря профилактике удастся приостановить некоторые нежелательные тенденции и действия в образовательной сфере, но многие из них, тем не менее, проходят через поставленные ею заслоны и попадают в сферу уже коррекционного воздействия. Специфика коррекции как стадии и механизма регуляции заключается в том, что она направлена на исправление отклонений, а в более общем смысле – на изменение параметров образовательного процесса.

Наиболее «мягкая» регулятивная функция ориентирования. Она выражает желательность тех или иных действий, которые подводят постепенно к необходимости их выполнения.

Функция «направление» близка к ориентированию и ограничению. Ее специфика заключается в том, что она направляет энергию учащегося или группы учащихся на желательный объект или по регулируемому каналу (скажем, агрессивность переводят в состязательность, тщеславие – в конструктивное самоутверждение).

Таким образом, методологический и структурно-функциональный анализ управленческого действия выявил следующее:

- управленческое действие выступает в качестве базового, основного «конструкци-

онного» элемента технологий управления в образовательной сфере;

- управленческое действие – элемент управленческой деятельности, связанный непосредственно с достижением сознательной цели, в нашем случае с формированием личности учащегося;
- введение управленческого действия в организацию процесса управления позволяет перейти от «функциональной» модели его организации к «результатной»;
- в общую структуру управленческого действия входят: а) субъект действия; б) объект действия; в) нормативные ограничения; г) средства; д) способы действия; е) результаты действия (реакция объекта управления);
- в любом управленческом действии можно выделить также его статическую, динамическую и функциональную структуры.

Нормативное обеспечение управления

Значение термина «нормативная основа» применительно к управленческому действию несколько отличается от привычных представлений о нормах, которые ассоциируются с юридическими законами, административными инструкциями. Применительно к управленческому действию норма – это такое состояние действия, которое приводит к эффективному результату. Так, если руководитель высказывает подчиненному критические замечания в состоянии крайнего раздражения, то такое состояние не способствует достижению положительного результата и, следовательно, является ненормальным, отклонением от нормы. Такого рода «импульсивные» неустановленные нормы будем называть содержательными в отличие от норм формальных, которые получили соответствующее оформление. Названным проблемам уделяется большое внимание социологами и психологами, в том числе и представителями нашего университета [13, 14, 15, 17].

Формальные нормы статичны, а содержательные – динамичны. Если первые требуют знания, то вторые – понимания. Чтобы освоить формальные нормы, достаточно с ними ознакомиться и запомнить. Чтобы освоить содержательные нормы, необходимо знать и учитывать закономерности управленческо-

го действия, вытекающие из них принципы и правила его осуществления, а также налагаемые на него ограничения и запреты. Совокупность этих закономерностей, принципов, правил, ограничений и запретов образует нормативную основу управленческого действия. Речь при этом идет, разумеется, не об управленческом действии вообще, а о конкретных действиях. Можно взять для анализа любое из них, например контроль и оценку.

Уточним введенные понятия. Мы принимаем определение закона как объективно существующей, повторяющейся, существенной связи явлений. Закон – объективная связь, и, чтобы ее обнаружить, нужно отстраниться от нее, посмотреть как бы со стороны, «вынести за скобки» субъективность познания и практического действия. Нелегко это сделать в отношении статичных, покоящихся объектов, значительно труднее в отношении образовательных процессов и совсем трудно, когда это касается собственных действий.

Закономерности управленческого действия – это статистические закономерности, проявляющие себя в совокупности однородных действий. Они действуют не в виде непреклонной силы, а в виде тенденции. Если закон выражает то, что важно знать и учитывать, то принцип – то, чему следовать. Закон констатирует, принцип – предписывает. Применительно к управленческому действию принцип – это общая установка при его осуществлении. Это то, на что нужно ориентироваться при совершении управленческого действия.

Если «принцип» управленческого действия относится к его стратегии, то «правило» – к тактике его претворения. Правило – это выражение нормы действия, тот есть того, что надо и чего не надо делать. Правило формулируется или в положительной (что надо делать), или в отрицательной (чего не надо делать) форме. Правило, выраженное (сформулированное) в отрицательной форме, будем называть ограничением или запретом.

Теперь обратимся к закономерностям контроля и оценки. В традиционной системе управления контролирующие инстанции бесчисленными показателями, сводками, отчетами опутывали, как цепями, образовательный процесс, лишая его возможности саморазвития и элементарной свободы. И все потому, что контроль – это власть, не ограниченная ответственностью за принимаемые решения.

Стремление к обособлению контрольных функций вызвано избытком власти и недостатком ответственности у контролирующих инстанций. Это тесно связано еще с одной тенденцией, а именно тенденцией к «дурной бесконечности». Гоголь писал: «Человека нельзя ограничить другим человеком; на следующий год окажется, надо ограничить и того, который приставлен для ограничения, и тогда ограничениям не будет конца». Контроль уходит в «дурную бесконечность».

Данные закономерности обособления контрольных функций и «дурной бесконечности» выражают негативные тенденции осуществления и развития контроля, которые, к счастью, сдерживаются и ограничиваются противоположными тенденциями, а именно смещением к самоконтролю и «сдвоенным контролем».

Тенденцией развития образовательной системы является уменьшение внешнего контроля и усиление внутреннего контроля, или самоконтроля. Ребенок, взрослея, уходит из-под опеки родителей и начинает самостоятельную жизнь. Студенческая группа, деятельность которой в период становления контролируется извне, со временем переходит в режим самоконтроля. Любое учреждение добивается свободы действий, больших прав в контроле собственной деятельности. Существует общая тенденция – смещение контрольных функций к самоконтролю.

Максимальный эффект контролирующего воздействия достигается тогда, когда формальный (официальный) контроль подкрепляется неформальным (негласным), и наоборот. Этот эффект можно назвать «сдвоенным контролем». Его изучение позволяет сформулировать закономерности оценочной детерминации, оценочных отклонений и статусной дифференциации оценок.

Оценочная детерминация. Человек склонен поступать в соответствии с создаваемой ему репутацией – в этом суть закономерности оценочной детерминации.

Оценочные отклонения. Люди редко оценивают окружающих такими, каковы они на самом деле. Оценочные отклонения возникают:

- из-за склонности людей к переоценке собственного мнения и действия. Люди склонны навязывать другим свои мнения, оценки, считая их незыблемыми. В основе многих напряжений и конфлик-

тов лежит именно эта неспособность принять чувства, мысли и поведение другого человека;

- из-за склонности людей к недооценке действий, поступков другого человека. Если человек переоценивает себя, то он соответственно недооценивает других. В результате нормальное не замечается, отклонения от нормы привлекают к себе внимание. Поэтому общая оценка оказывается смещенной в отрицательную сторону, то есть мы оцениваем человека ниже того, чем он заслуживает;
- из-за влияния оценочных стереотипов. Общаясь, скажем, с новым человеком, мы сразу относим его к определенной категории и автоматически приписываем ему соответствующие черты. Учитель, увидев неоднократно опаздывающего ученика, отнесет его к категории безответственных, хотя в действительности он мог опаздывать по уважительным причинам;
- из-за влияния типологических особенностей оценивающего. Так, на оценку заметно влияют возрастной фактор, характерные для каждой возрастной группы установки. Очевидна некоторая односторонность в оценке молодых людей представителями старшего поколения.

Статусная дифференциация оценок.

Если «закон» оценочных отклонений выражает зависимость оценки от особенностей ее источника, то «закон» статусной дифференциации – от особенностей ее получения, а точнее, от занимаемого им статуса. Один и тот же поступок оценивается по-разному в зависимости от того, какое социальное положение занимают совершившие его люди. Очевидна такая связь: чем выше статус, тем строже оценка. То, что дозволено, скажем, рядовому сотруднику образовательного учреждения, осуждается применительно к его руководителям.

Подводя итог обзору закономерностей контроля и оценки, заметим еще раз, что на их основе формулируются соответствующие принципы, ориентирующие на достижение удовлетворительного или оптимального результата. Сформулируем сначала *принципы контроля*.

Принцип конкретности. Прежде чем приступить к контролю чего-либо или кого-либо, необходимо:

- определить и сформулировать цели и задачи контроля;
- уточнить показатели и параметры, подлежащие контролю;
- уточнить систему оценки этих показателей и параметров;
- знать и учитывать возможные реакции со стороны «подконтрольного» и предусмотреть соответствующие превентивные меры.

Принцип системности предполагает:

- установление определенной периодичности контроля и согласованности целей контрольных действий;
- обеспечение согласованности контрольных оценок и вытекающих из них санкций.

Принцип умеренности. Хотя и нельзя установить единую меру контроля для всевозможных ситуаций и случаев, но можно сформулировать некоторые общие требования:

- где можно не контролировать, лучше не контролировать;
- лучше десять раз предупредить, чем один раз исправить;
- больше смотреть на то, как делают, и меньше – что делают;
- контроль – не способ сведения личных счетов.

Принцип самоконтроля. Лучший контроль – это самоконтроль. Приставь к учащемуся хоть десять контролеров, но если он не захочет что-то сделать, то он этого не будет делать или сделает не так, как надо. Если делать ставку на самоконтроль учащегося или группы, то следует позаботиться о том, чтобы они:

- четко знали, что делать, что от них требуется;
- знали, как это делать, и умели это делать;
- имели бы условия это делать;
- желали бы это делать.

Принцип значимости контролируемой деятельности. Должно быть очевидным, что контроль подчеркивает значимость контролируемой деятельности, а не ее ущербность. От этих акцентов зависит отношение контролируемых к контролирующим, их готовность к деятельности.

Теперь охарактеризуем *принципы оценки*.

Принцип объективности. Если оценка не соответствует действительности, она вызывает отрицательный эффект. Объектив-

ность оценки включает три компонента: абсолютное соответствие, относительное соответствие, психологическое соответствие. Первый компонент означает соответствие оценки тому результату/действию, которые оцениваются. Второй компонент – соответствие аналогичным оценкам, полученными другими людьми. Третий компонент – соответствие оценки ожиданиям оцениваемого, его психологическое принятие. Так, экзаменатор, оценивая знания студента, учитывает их соответствие объему и глубине учебной программы (абсолютное соответствие), их уровень в сравнении со знаниями других студентов (относительное соответствие), убеждает студента в правильности выставляемой ему оценки (психологическое соответствие).

Наличие всех этих компонентов – необходимое условие эффективной оценки. Стоит выпасть одному из них – и потенциальный эффект оценки исчезает.

Принцип обоснованности. Объективность оценки и ее обоснованность – достаточно близкие понятия, но не тождественные. Обоснованность выступает как средство обеспечения объективности, ее развернутое логическое выражение. В ней присутствует также момент целесообразности, учета возможных последствий.

Принцип справедливости. Объективность оценки и ее справедливость не всегда различаются, хотя это различие есть и оно немаловажное. Если объективность оценки выражает ее соответствие оцениваемым результатам и действиям, то справедливость – существующим социальным установкам и ожиданиям.

Принцип симметричности означает наличие в оценочной системе как поощряющих, так и порицающих оценок. Наибольший эффект дает система оценки, когда она состоит из наименее привлекательнейшего поощрения и неотвратимо наступающего наказания. Единство этих двух компонентов обеспечивает ее функциональную полноту.

Принцип системности. Смысл данного принципа заключается в том, что любая оценка должна даваться с учетом ее места в соответствующей оценочной системе. Она должна выражать не только себя, но и всю систему. Если, скажем, недисциплинированный ученик получает замечание со стороны учителя, то он знает, что в случае сохранения такого же

отношения к учебе он «претендует» на более строгое наказание.

Оценочная система должна дать возможность человеку программировать собственное поведение с учетом внешних ограничений, предвидеть возможные реакции на его действия и их результаты со стороны окружающих.

Принцип конкретности. Следует оценивать не вообще, а за конкретные действия и их результаты. Типичным нарушением данного принципа является отождествление объекта оценки и ее предмета, когда, например, оценка частного поступка переносится на человека в целом.

Принцип доминирования положительных оценок. Если порицание ориентирует человека на то, чтобы избегать отрицательных действий или результатов, то поощрение нацеливает на лучшие действия и результаты. К сожалению, наказывать легче, нежели поощрять. Такова уж природа человека (вспомним закон оценочных отклонений). Поэтому каждому требуются определенные усилия, чтобы акцентировать внимание на положительных сторонах оцениваемого человека. В одной серии экспериментов, упоминаемой польским социологом С. Ковалевским, поощрение способствовало улучшению результатов труда в 87,5% случаев, тогда как порицание вызвало улучшение только в 10,9% случаев [9, с. 132].

Принцип дифференциации. Чем дифференцированнее, разнообразнее оценки, тем выше их эффективность – так можно выразить смысл данного принципа. Он требует:

- во-первых, сравнительной дифференциации оценок в соответствии с различиями в действиях и результатах оцениваемых;
- во-вторых, дифференциации критериев оценки с учетом «стартовых», потенциальных возможностей оцениваемых;
- в-третьих, дифференциации средств оценки.

Принцип многокритериальности. В нашей стране применяются многокритериальные системы оценки, учитывающие значимые показатели деятельности педагогов, качество проводимых занятий, творчество и т.д.

Принцип индивидуализации. Чем в большей мере оценка учитывает индивидуальные особенности оцениваемого, тем она эффективнее. Это подтверждают,

в частности, результаты эксперимента, проводимого в общеобразовательной школе известным педагогом Ш. Амонашвили. Он разработал и внедрил методику обучения на содержательно-оценочной основе, когда, в частности, знания школьников оцениваются не обычными оценками, нивелирующими индивидуальные различия, а содержательными характеристиками, учитывающими все «плюсы» и «минусы» учащегося. В результате заметно усилилась мотивация учеников, их заинтересованность в более глубоких знаниях.

Принципы управленческого действия конкретизируются в правилах. Напоминаем: принципы относятся к стратегии оценки, а правила – к тактике оценивания. Тактика в большей мере учитывает разнообразие ситуаций, особенности оцениваемых людей.

Сформулируем правила управленческого действия на примере оценки и, в частности, *поощрения и наказания*. Начнем с *общих правил оценки*.

Правило учета самооценки. При оценке учащегося важно учитывать то, как он сам себя оценивает, и по возможности корректировать или саму оценку, или самооценку.

Правило учета ожиданий. Оценочная система эффективна, если с ее действием связываются у субъектов образовательного процесса определенные ожидания, когда они знают, что при таких-то условиях могут рассчитывать на одну оценку, при других – на иную.

Правило оценочной коррекции. Поскольку люди склонны недооценивать достоинства своих близких, то рекомендуется делать особый акцент на положительных оценках, то есть стараться не замечать недостатки и выделять достоинства.

Правило объективизации. Получаемая учащимся оценка должна выглядеть следствием его собственных действий и результатов, а не чьих-то произвольных решений.

Правило умеренности. Во всем нужна мера, но при оценке людей – в особенности. «Когда слышишь, как кто-то чрезмерно хвалит другого, предупреждал испанский мыслитель М. Унамуно, следует обязательно задать вопрос: «Против кого эта похвала?»».

Правило оперативности. Из практики известно, что эффективность оценки заметно падает, если период между поводом и самой оценкой сильно растянут.

Теперь укажем на *правила поощрения и наказания*, которые представляют собой *конкретизацию и дополнение общих правил оценки*.

Правило позитивных отклонений. Смысл этого правила передадим словами Монтеня: «Как бы ни велика была добродетель, но если она вошла в привычку, то не стоит награды». Поощрения заслуживает то, что выводит человека за пределы привычных для него действий и результатов, требует от него необычного напряжения, усилий.

Правильный выбор показателей. Для того чтобы поощрение стало эффективным, важно правильно выбрать показатели, то есть за что конкретно поощрять. Неправильный выбор показателей приводит к извращению смысла поощрения.

Правило определенности. Речь идет об определенности условий поощрения, когда ясно, за что оно получается, в какой форме и каком размере. Если неясно, какое может быть поощрение, за что и будет ли оно вообще, или если обещанное вообще не получают, то на него перестают обращать внимание или даже подвергать насмешкам.

Правило психологической значимости. Поощрение должно стать событием в жизни человека – так можно выразить смысл этого правила. Оно должно осуществляться гласно, принародно, в торжественной обстановке. Важно соблюдать соответствующие правила не только при поощрении, но и при наказании (порицании).

Обеспечение правильного отношения. Отношение к нарушителю при его наказании должно быть эмоционально ровным. Если руководитель делает сотруднику замечание с нескрываемой неприязнью на лице, то он, скорее, будет реагировать на его мимику, нежели на смысл замечания.

Правильный выбор места. Порицание в присутствии других является более сильной мерой, нежели порицание, объявленное нарушителю наедине.

Правильный выбор времени. Время для порицания должно быть выбрано так, чтобы нарушитель успел прочувствовать «негатив» совершенного им проступка, вину за содеянное.

Правильный выбор меры. Правильно выбрать меру наказания – значит: а) учесть его соответствие тяжести совершенного проступка, его характеру (случайному или си-

стематическому и т.д.); б) содействовать внутреннему переживанию человеком проступка, вины; в) содействовать коррекции поведения нарушителя, создать ему возможность для искупления вины.

Правильный выбор формы. Важна не только мера наказания, но и его форма.

Изложение содержания проступка. Прежде чем вынести порицание, следует потрудиться над изложением содержания совершенного человеком проступка. Это важный момент процедуры порицания и вот почему. Один и тот же проступок может быть по-разному истолкован оценивающим и самим нарушителем. Он может посчитать его за мелочь, не заслуживающую внимания, поэтому порицание без соблюдения указанного правила будет воспринято им как чрезмерное и несправедливое.

Критика только проступка. «Осуждай проступок, а не преступника», – гласит народная мудрость, но это предписание, увы, постоянно нарушается: оценивается не проступок, а сам человек, его личность.

Исключение безысходности. Это правило близко по смыслу к предыдущему. Его можно выразить так: наказание не должно лишать человека шанса на исправление, изменение в лучшую сторону.

Кроме того, в нормативную базу управленческого действия входят ограничения, запреты. Если правила предписывают, что делать, то ограничения – чего не делать. Ограничения могут быть установлены в различных формах: от пожелания до запрета. Запрет – самая категоричная форма ограничения. Рассмотрим их на примере контролирующего действия, воспользовавшись при этом материалами немецких специалистов В. Зигерта и Л. Ланг [7]. Они пишут, правда, об ошибках контроля, но эти ошибки как раз и связаны с нарушением нормативных ограничений.

Сформулируем сначала общие требования к установлению границ контролирующего действия.

Во-первых, границы контроля следует устанавливать с учетом его целесообразности и интересов обеих сторон: контролируемой и контролирующей.

Во-вторых, контролирующие функции не являются самоцелью, их роль в действительности вспомогательная.

В-третьих, контролирующие действия (оценки, санкции) не должны выходить за

Таблица 4

Ответы на вопрос: «Контролирую действия других подчиненных, Вы делаете это, очевидно, разными способами. Какими именно?»

Способ контроля	Чаше всего	Иногда	Редко
Использую явный (открытый) контроль	14,0	44,0	22,0
Предпочитаю контролировать подчиненных как бы между прочим	64,0	8,0	8,0
Считаю целесообразным вести скрытый контроль	14,0	14,0	36,0
Если уж контролировать, то всесторонне	22,0	14,0	28,0
Применяю выборочный контроль	–	58,0	8,0
Предпочитаю контролировать не везде и во всем, а только по основным (стратегическим) пунктам	58,0	8,0	22,0
Отдаю предпочтение предвосхищающему контролю: выгоднее контролировать факторы, которые потенциально могут привести к ошибкам, чем обнаруживать уже совершенные ошибки	44,0	22,0	14,0
Предпочитаю осуществлять контроль через неформальные группы	–	8,0	50,0

пределы компетенции той или иной контролирующей инстанции (скажем, система административного контроля в образовательном учреждении не должна касаться внеслужебного поведения его сотрудников).

В-четвертых, границы контроля обусловлены также:

- содержанием деятельности – контроль научной деятельности отличается от контроля коммерческой деятельности;
- степенью включенности в деятельность – работу профессионального преподавателя можно и не контролировать, деятельность же молодого учителя нуждается в более тщательном контроле;
- действием неформальных регуляторов в педагогическом коллективе.

Для эффективного контроля необходимо прежде всего контролировать себя и избегать самому грубых ошибок, о которых не следует забывать. Это следующие ошибки:

- ошибка инцидентного контроля, состоящая в том, что его сопровождает предвзятая установка к контролируемому, направленность на выявление «минусов»;
- ошибка тотального контроля, которая заключается в том, что контролируемые сотрудники освобождаются от собственной ответственности;
- ошибка скрытого контроля, связанная с резким ухудшением моральной обстановки в педагогическом коллективе;

- ошибка выборочного контроля, которая состоит в том, что контролирующий сосредоточивает внимание на «своих» вопросах (сотрудники быстро уясняют, что контролируется, а что нет, и соответственно направляют свое рвение);
- ошибка формального контроля, связанная с поверхностным его проведением из-за нежелания портить отношения с сотрудниками, подчиненными;
- ошибка неопределенности, которая вытекает из установки, что сотрудникам якобы безразлично, что о них думают и как оценивают их работу.

Подводя итог анализу норм управленческого действия, обратимся к данным социологического опроса [2, с. 200–202]. В табл. 4 способы контроля ранжируются по мере убывания их распространенности так: неявный контроль, стратегический контроль, предвосхищающий контроль, тотальный контроль, явный (открытый) контроль, скрытый контроль, выборочный контроль, контроль через неформальные группы.

Приведем также данные о том, насколько респонденты учитывают правила оценочного воздействия и наказания (под подчиненными понимаются управленцы разных уровней, преподаватели, учащиеся – в зависимости от условий) (табл. 5, 6).

Анализируя данные табл. 5, видим, что реже всего учитываются правила умеренно-

Таблица 5

Ответы на вопрос: «Удается ли Вам учитывать при оценке подчиненных их действия и результаты?»

Тип оценки подчиненных	Да	Не всегда	Редко
То, как они сами себя оценивают	14,0	44,0	14,0
Их ожидания	36,0	36,0	8,0
Их склонность к получению объективной оценки	44,0	28,0	14,0
Сравнительно большая эффективность положительных оценок	58,0	14,0	8,0
Умеренность в оценке	36,0	28,0	8,0
Оперативность оценки	44,0	14,0	14,0

Таблица 6

Ответы на вопрос «Вам приходится, очевидно, не только поощрять, но и наказывать. Какими правилами Вы при этом руководствуетесь?»

Правило при наказании	Постоянно	Не всегда	Редко
Отношение к подчиненному при его наказании должно быть эмоционально ровным	36,0	44,0	–
Следует правильно выбирать время для наказания (сразу же, спустя некоторый период и т.п.)	44,0	22,0	14,0
Следует правильно выбирать место наказания (при всех, с глазу на глаз и т.д.)	64,0	–	8,0
Важно правильно выбрать меру и форму наказания	76,0	14,0	–
Необходимо изложить содержание проступка	44,0	14,0	8,0
Следует осудить проступок, но не подчиненного	50,0	22,0	8,0
Важно исключить у нарушителя чувство безысходности	78,0	14,0	–

Таблица 7

Ответы на вопрос «Какого рода ограничения Вы считаете приемлемыми при выборе средств для достижения целей?»

Ограничения	Всегда	Иногда	Очень редко
Моральные	44,0	22,0	8,0
Связанные с репутацией, престижем (личным, групповым, образовательным учреждениям)	28,0	36,0	–
Правовые	28,0	76,0	–
Связанные с учетом интересов других коллег	44,0	8,0	–
Связанные исключительно с эффективностью используемых средств	28,0	44,0	–

сти и оперативности оценки, а также правило учета ожиданий оцениваемых и то, как они сами себя оценивают.

Судя по табл. 6, абсолютное большинство респондентов «в курсе» правил наказания (по-

рицания) и более или менее постоянно учитывают их в своей деятельности. Очень мало тех, кто обращается к этим правилам «редко». Сравнительно реже учитываются три правила: 1) правильный выбор времени при наказании,

2) «критика только проступка», 3) наказание должно быть эмоционально ровным.

При анализе таких управленческих норм, как «ограничения и запреты», вопрос для респондентов формулировался в более общем виде. Он касался выяснения ограничений, накладываемых не на контроль или оценивание, а на выбор средств для достижения целей (табл. 7).

Если проанализировать ограничения по мере убывания значимости, то их ряд будет выглядеть так: 1) моральные ограничения и ограничения, связанные с учетом интересов других людей, партнеров; 2) ограничения, связанные с репутацией, престижем; 3) ограничения,

связанные исключительно с эффективностью используемых средств, правовые ограничения.

Таким образом представляются небезынтересными мнения об освоенных способах осуществления управленческого контроля.

Заключение

Трансформацию системы управления и разработку соответствующих управленческих технологий можно рассматривать с разных сторон. Но с какой бы стороны мы ни подходили, неизменным и главным остается одно: важность устранения системно-дефектных отношений сферы образования с обществом, государством.

Литература

1. **Ананишнев В. М., Денисова Т. Н., Сергейчик С. И.** Проблемы гражданской социализации учащихся в контексте инновационных процессов в образовании // *Инновации в образовании*. 2002. № 3. С. 46–62.
2. **Ананишнев В. М.** Социология управления. М.: ООО НИЦ «Инженер», 2008. 267 с.
3. **Ананишнев В. М., Денисова Т. Н., Сергейчик С. И.** Формирование рынка труда и самоопределение личности учащегося // *Инновации в образовании*. 2002. № 1. С. 17–34.
4. **Андреева Г. М.** Социальная психология. М.: МГУ, 1980. С. 102,103,119,118.
5. **Васильев И. А.** Актуальные проблемы российского образования: социологическая мозаика. Яркие эпизоды социологических исследований на образовательном поле России. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014. 199 с.
6. **Гостев А. Н.** Система российских традиций в студенческом самоуправлении // *Системная психология и социология*. 2013. № 7. С. 116–123.
7. **Дятченко Л. Я.** Современные социальные технологии: Состояние и поиск приоритетов. Белгород, 1991. С. 41–48.
8. **Зиннуров У. Г.** Маркетинг деятельности вузов: теория и методы решения. Уфа: Исслед. центр УГАТУ, 1993.
9. **Ковалевски С.** Научные основы административного управления: Пер. с польск. М., 1979.
10. **Леонтьев А. Н.** Проблемы развития психики. М.: МГУ, 1991. 584 с.
11. **Романова Е. С., Абушкин Б. М., Ткаченко А. В.** Родительская общественность в решении образовательной политики // *Системная психология и социология*. 2014. № 2(10). С. 127–137.
12. **Романова Е. С.** Потенциал вузовской науки в обеспечении гражданского и профессионального становления участников образовательного процесса // *Системная психология и социология*. 2010. № 2. С. 28–42.
13. **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии // *Системная психология и социология*. 2010. № 1. С. 5–24.
14. **Сакович С. М.** Роль информационных и коммуникационных технологий в обеспечении качества и доступности высшего образования // *Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Педагогика*. 2010. № 3. С. 40–45.
15. **Татаринцев Е. А.** Стиль руководства в государственной общеобразовательной школе: Дисс. ... канд. социол. наук. М.: МПГУ, 2005.
16. **Философский энциклопедический словарь**. М., 1983.
17. **Чамкин А. С.** Управление проектами дополнительного образования в вузовских структурах // *Системная психология и социология*. 2013. № 8. С. 119–126.
18. **Щепаньский Я.** Элементарные понятия социологии. М.: Прогресс, 1969. 240 с.

References

1. **Ananishnov C. M., Denisov I. N., Sergeichik S. I.** Problems of Civil Socialization of Students in the Context of Innovation Processes in Education // *Innovations in Education*. 2002. № 3. P. 46–62.
2. **Ananishnov C. M.** Sociology of Management. M.: ООО SIC “Engineer”, 2008. 267 p.

3. **Ananishnov C. M., Denisov, I. N., Sergeichik S. I.** The Formation of the Labor Market and the Determination of Individual Student // *Innovations in Education*. 2002. № 1. P. 17–34.
4. **Andreev G. M.** *Social Psychology*. M.: MGU, 1980. P. 102,103,119,118.
5. **Vasiliev I. A.** *Actual Problems of Russian Education: Sociological Mosaic. Bright Episodes of Sociological Research on Educational Field*. Russia. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014. 199 p.
6. **Gostev A. N.** The System of Russian Traditions in Student Government // *System Psychology and Sociology*. 2013. № 7. P. 116–123.
7. **Dyatchenko L. J.** *Modern Social Technologies: Status and Search Priorities*. Belgorod, 1991. P. 41–48.
8. **Zinnurov U.** *Marketing Activities of Higher Education: Theory and Solution Methods*. Ufa: Issled. center University, 1993.
9. **Kowalewski S.** *Scientific Fundamentals of Administrative Management: Transl. from Polish*. M., 1979.
10. **Leontiev A. N.** *Problems of Development of the Psyche*. M.: MGU, 1991.
11. **Romanova E. S., Abashkin B. M., Tkachenko A. C.** Parent Community in the Solution of Educational Policy // *System psychology and Sociology*. 2014. No. 2(10) C. 127-137.
12. **Romanova E. S.** Potential of University Research in Providing Civil and Professional Development of Participants of the Educational Process // *System Psychology and Sociology*. 2010. № 2. P. 28–42.
13. **Ryzhov B. N.** *System Foundations of Psychology* // *System Psychology and Sociology*. 2010. № 1. P. 5–24.
14. **Sakovich S. M.** The Role of Information and Communication Technologies in Ensuring the Quality and Accessibility of Higher Education // *Bulletin of Moscow State Regional University*. Ser: Longman. 2010. № 3. P. 40–45. 240 p.
15. **Tatarintsev E. A.** *Management Style in the State Secondary School: The Dissertation on Competition of a Scientific degree of the Candidate of Sociological Sciences*. M.: Moscow State Pedagogical University, 2005.
16. *Encyclopedic dictionary of philosophy*. M., 1983.
17. **Kamkin A. C.** Project Management of Additional Education in University Bodies // *System Psychology and Sociology*. 2013. № 8. P. 119–126.
18. **Sepanski I.** *Basic Concepts of Sociology*. M.: Progress. 1969.

ЦИКЛИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЗАПАДНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ СИСТЕМ: США, ФРАНЦИЯ, АНГЛИЯ

Ткаченко А. В.,
МГПУ, Москва

Статья является продолжением исследования, опубликованного в предыдущем номере журнала, и содержит анализ развития американского, французского и английского обществ от эпохи Средних веков. В статье рассматривается теория о прохождении социальной системы через последовательно сменяющие друг друга фазы, состоящие из 30-летних поколенных циклов.

Ключевые слова: социальная система, системный подход, циклическое развитие, поколение, социальный конфликт, фаза развития социальной системы, переходная стадия развития.

CYCLIC DEVELOPMENT OF WESTERN SOCIAL SYSTEMS: THE USA, FRANCE, ENGLAND

Tkachenko A. V.,
MCTTU, Moscow

This article is a continuation of the research published in the previous number of the journal. The article is devoted to an analysis of the development of American, French and English social systems from the period of the Middle ages to the present time. The author grounds his theory about passing of each social system through the certain changing phases which consist of 30-years generation cycles.

Keywords: a social system, systems approach, a cyclic development, a generational cycle, generation gap, a social system development phase, a social system transitional stage.

Введение

В № 11 журнала «Системная психология и социология» рассматривалась теория, согласно которой российская социальная система с XIII в. прошла через четыре фазы своего развития – становление, утверждение, расцвете и надлом, а сейчас вступила в пятую фазу – инерционную [4]. Данная теория опирается на концепцию Л. Н. Гумилева [1, с. 20–22] и системный подход к изучению социальных процессов [2, с. 8–26; 5, с. 115–117], потому что показывает историю общества как динамичное развитие живой системы. Применение системного подхода позволяет увидеть целое через детали, поскольку общие тенденции социального развития раскрываются при помощи анализа проблем, характерных для социальной системы во всех ее исторических фазах. Данный подход представляется целесообразным как с научно-теоретической, так и с практической точки зрения, поскольку учебные курсы по социальным наукам в наше время должны быть увязаны «с разбором актуальных проблем» общества [3, с. 140].

При выдвигании циклической теории учитывался закон диалектики, согласно которому развитие происходит через борьбу противоположностей, а именно: применительно к социальной системе можно предположить, что одни поколения людей не просто постоянно сменяют другие, но сменяют, неизбежно вступая в конфликт друг с другом. Этот конфликт наблюдается через каждые 30 ± 5 лет, поскольку социальное доминирование одного поколения обычно продолжается около трех десятилетий. В случае, если одно поколение удерживает политическую власть дольше 35–40 лет, конфликт поколений становится более острым, так как в него вовлекается больше поколений, ценностные ориентации пожилых людей и молодежи все более начинают не совпадать, а внутри молодого поколения, достигшего политической зрелости и стремящегося к власти, начинается ожесточенная конкурентная борьба. При этом самые сложные социальные конфликты происходят при смене фаз развития социальной системы, то есть раз в 150–250 лет. Исключение составляет фаза надлома, которая всегда длится меньше

100 лет и может начаться и завершиться при жизни одного поколения.

Теорию цикличности развития российского общества можно проверить, обратившись к истории других стран. Например, такие же циклы должны наблюдаться при рассмотрении истории США, Франции и Англии.

Гипотеза настоящего исследования: развитие западных социальных систем происходит точно так же, как и развитие российского общества – посредством чередования поколенных циклов.

1. Циклы развития американской социальной системы до наступления фазы ее утверждения (XVII в. – середина XIX в.)

Хотя американское общество складывалось путем переселения за океан выходцев из Старого Света, политическая элита США всегда состояла не из натурализованных граждан, а из людей, родившихся в Америке и, таким образом, являвшихся потомками одного или более поколений, живших в этой стране. Поэтому проследить циклическое развитие американской социальной системы по смене поколений не сложнее, чем выделить поколенные циклы в истории любого другого общества. Процесс развития США далеко не завершен и, не считая инкубационного периода, включает в себя лишь три фазы, объединяющие жизни десяти поколений американцев.

Инкубационный период в развитии американской социальной системы (1610–1720-е гг.)

Инкубационный период в истории американской социальной системы берет начало во времена создания первых английских колоний в Северной Америке: в 1607 г. английские колонисты построили Джеймстаун, а в 1620-м пуритане построили Плимут, с чего началось массовое заселение английских колоний выходцами из Европы. Поколение, предвещающее I цикл развития американского общества, прошло процесс становления в 1700–1720-е гг. в Европе и английских колониях в Северной Америке. В качестве примера можно привести Б. Франклина (1706–1790). Это значит, что конфликт поколений перед началом I цикла следует искать в районе 1720–1730-х гг.

I переходная стадия в развитии американской социальной системы (рубеж 1720-х и 1730-х гг.)

На рубеже 1720-х и 1730-х гг. в английских колониях активизировались религиозные проповедники и политические публицисты, из-за чего эта эпоха получила название Великого пробуждения.

Фаза становления американской социальной системы (1730–1840-е гг., или I–IV поколенные циклы)

I цикл развития американского общества: 1730–1750-е гг. – время рождения и становления личностей большинства «отцов-основателей» США: Дж. Вашингтона (1732–1799), Дж. Адамса старшего (1735–1826), Т. Джефферсона (1743–1826), А. Гамильтона (ок. 1756–1804) и др.

Первое столкновение поколений в середине 1750-х – середине 1760-х гг. было связано со взрослением поколения Дж. Вашингтона, энергия которого нашла выражение в Семилетней войне.

II цикл: 1760–1780-е гг. – время борьбы США за независимость, которую вели возмужавшие поколения Дж. Вашингтона и Т. Джефферсона. Это также время становления поколений президентов, правивших во второй четверти XIX в.: Дж. Адамса младшего, Э. Джексона и У. Гаррисона, детство которых прошло в годы войны за независимость.

Второе столкновение поколений: рубеж 1780-х и 1790-х гг. – время первых разочарований в результатах достигнутой независимости, отмены Статей Конфедерации 1777 года и введения Конституции 1787 г., которая предусматривала федеративное устройство государства и наличие института президентства. В это время родились президенты М. Ван Бюрен и З. Тейлор, жившие до Гражданской войны Севера и Юга.

III цикл: 1790–1810-е гг. – правление поколений «отцов-основателей»: Дж. Вашингтона, Дж. Адамса старшего, Т. Джефферсона, Дж. Мэдисона и Дж. Монро. В этот период шло становление последнего поколения сторонников рабовладения – президентов Дж. Тейлора, Дж. Бьюкенена, Дж. Полка, М. Филлмора и Ф. Пирса, правивших в 1840–1850-е гг., то есть непосредственно перед Гражданской войной.

Третье столкновение поколений: 1810–1820-е гг. В эти годы проходила социализация личностей свергнувших рабовладение президентов – А. Линкольна (1809–1865) и Э. Джексона (1808–1875). Дети «отцов-основателей» бросили вызов долго господствовавшему старшему поколению, что отразилось на кризисе политической системы и привело к упадку старых партий, созданию Демократической партии и приходу в 1829 г. к власти президента Э. Джексона под лозунгом обновления страны.

IV цикл: 1820–1840-е гг. – правление поколения детей «отцов-основателей»: Дж. Адамса младшего, Э. Джексона, У. Гаррисона. В эти годы происходило становление поколений первых президентов, правивших после Гражданской войны (У. Гранта, Р. Хейса и др.), и начало становления поколения президентов Г. Кливленда и У. Мак-Кинли. Тогда же прошли социализацию поколения противников рабовладения: самые известные аболиционисты родились в середине 1800-х – 1810-е гг. и достигли зрелости в 1840–1850-е гг., когда аболиционизм развился как массовое идейное течение: У. Л. Гаррисон, Г. Бичер-Стоу и Г. Табмен были сверстниками А. Линкольна и У. Гранта. С победы А. Линкольна в Гражданской войне началась фаза утверждения американской социальной системы.

2. Циклы развития французской социальной системы до наступления фазы ее расцвета (конец X в. – XVI в.)

Циклы развития французской социальной системы подтверждают теорию о существовании 30-летних поколенных циклов в истории любого общества. Все эти циклы объединяются в пять последовательно сменяющихся друг друга фаз, следующих за инкубационным периодом.

Инкубационный период в развитии французской социальной системы (980–1210-е гг.)

Инкубационный период развития французской социальной системы начался с утверждения в Западно-Франкском королевстве династии Капетингов в 987 г. и завершился через восемь поколений, в период государственной деятельности аббата Сугерия (ок. 1080–1151) и короля Филиппа II Августа (1165–1223).

Переходная стадия в развитии французской социальной системы (рубеж 1210-х и 1220-х гг.)

В начале XIII в. Филипп II провел ряд военных кампаний против мятежных феодалов, англичан и немцев. Наиболее известное сражение состоялось при Бувине в 1214 г. Все эти войны привели к усилению королевской власти и расширению территории королевства.

Фаза становления французской социальной системы (1220–1420-е гг., или I–VII поколенные циклы)

Первым монархом, официально назвавшим себя королем Франции, был Людовик VIII Лев (1187–1226) в 1223 г. С этого времени можно говорить о начале становления собственно французской, а не франкской социальной системы.

I цикл развития французской системы – это 1220–1240-е гг., время правления поколения Людовика VIII. Сам Людовик довольно рано скончался, и после него монархом стал его сын Людовик IX Святой (1214–1270), поколение которого на протяжении данного цикла еще находилось в процессе становления.

Первое столкновение поколений: рубеж 1240-х и 1250-х гг. – время VII Крестового похода (1248–1254).

II цикл: 1250–1270-е гг. – время правления поколения Людовика IX и становления поколения его сына Филиппа III Смелого (1245–1285).

Второе столкновение поколений: рубеж 1270-х и 1280-х гг. – период внутривнутриполитической борьбы во Франции, в ходе которой был казнен камергер Филиппа Смелого П. де ла Брос и к власти пришла новая придворная группировка.

III цикл: 1280–1300-е гг. – время правления поколения Филиппа III и завершения становления поколения его сына Филиппа IV Красивого (1268–1314).

Третье столкновение поколений: рубеж 1300-х и 1310-х гг. – восстание во Фландрии, начало так называемого Авиньонского пленения римских пап (1309–1378), бегство короля из восставшего Парижа в 1306 г. и казнь тамплиеров в 1314 г. – и все это на фоне внутрисемейных конфликтов в королевском доме.

IV цикл: 1310–1330-е гг. – правление поколения графа Карла Валуа (1270–1325) – брата Филиппа Красивого, управлявшего страной за своих племянников. Из-за преждевременной кончины Филиппа Красивого на престол вступил его сын Людовик X Сварливый (1289–1316), поколение которого только завершало процесс своего становления в начале данного цикла. Ранняя смерть Людовика X, а затем и его братьев Филиппа IV Длинного (1291–1322) и Карла IV Красивого (1294–1328) привела к смене династии Капетингов на династию Валуа.

Четвертое столкновение поколений: рубеж 1330-х и 1340-х гг. – начало Столетней войны между Францией и Англией (1337–1453) и поражение Филиппа VI де Валуа (1293–1250) в 1346 г. в битве при Кресси от младшего по возрасту Эдуарда III (1312–1377) – внука Филиппа IV.

V цикл: 1340–1360-е гг. – завершение правления поколения Филиппа VI, начало правления поколения его сына Иоанна II Доброго (1319–1364) и становление поколения его внука Карла V Мудрого (1338–1380).

Пятое столкновение поколений: конец 1350-х – начало 1370-х гг. – время смут, происшедших во Франции после пленения англичанами Иоанна Доброго. В 1358 г. в ходе восстания, известного как Жакерия, были убиты более 20 тыс. человек. Против молодого дофина Карла (будущего Карла Мудрого) выступили парижане во главе с представителем старшего поколения Этьеном Марселем (ок. 1310–1358), который убил приближенных дофина, но вскоре был убит сам. Наконец, в 1369 г. возобновилась казалось бы прекратившаяся Столетняя война.

VI цикл: 1370–1390-е гг. – правление поколения Карла V и становление поколения его сына Карла VI Безумного (1368–1422).

Шестое столкновение поколений: конец 1390-х – 1410-е гг. – время выступления подросткового Карла VI против его дядьев-регентов, сначала удаленных от Двора, но вернувшихся туда после начавшегося у короля безумия. Началась распря внутри поколения Карла Безумного. В 1407 г. бургундский герцог Жан Бесстрашный (1371–1419) убил управлявшего страной ровесника и конкурента в борьбе за власть Людовика Орлеанского (1372–1407), что привело к гражданской войне между арманьяками и бургиньонами (сторонниками бургундцев). Так, в 1413 и 1418 гг. восставшие

парижане перебили арманьяков, включая их лидера Бернара д'Арманьяка (ок. 1360–1418), а в 1419 г. был убит лидер бургиньонов Жан Бесстрашный, и страна фактически на несколько лет распалась.

VII цикл: 1400–1420-е гг. – правление поколения Карла VI и становление поколения его сына Карла VII Победителя (1403–1461), отстаивавшего независимость Франции на завершающем этапе Столетней войны.

II переходная стадия в развитии французской социальной системы (рубеж 1420-х и 1430-х гг., или VII столкновение поколений)

Седьмое столкновение поколений, предвещающее фазу утверждения французской социальной системы, – это рубеж 1420-х и 1430-х гг., время побед Жанны д'Арк (1412–1431) над англичанами и воцарения Карла VII. Конфликт Жанны со старшим поколением, окружавшим Карла, обернулся ее сожжением на костре. Но воодушевленное ею молодое поколение изгнало из Франции англичан, мечтавших об Англо-Французском королевстве вместо Французского.

Фаза утверждения французской социальной системы (1430–1560-е гг., или VIII–XII поколенные циклы)

Окончание Столетней войны и объединение французских земель означало, что к середине XV в. фаза становления французской социальной системы была завершена.

VIII цикл: 1430–1450-е гг. – становление поколения Людовика XI Благоразумного по прозвищу Всемирный паук (1423–1483) и изгнание англичан из Франции. В этом цикле юный Людовик выступил против своего отца – короля Карла VII. Но это произошло, когда Людовику было всего 17 лет (в 1440 г.) и процесс становления его поколения еще не завершился. Поэтому бунт дофина, известный как Прагерия, не привел к настоящему конфликту поколений, который был отложен до 1460-х гг.: «...права Людовика на престол не подвергались сомнению, и он нетерпеливо ждал известия о смерти отца. Он не присутствовал на его похоронах. Едва провозглашенный королем, охваченный все той же лихорадочной спешкой и подлой мстительностью, он прогнал, от-

странил, осудил чиновников, слишком хорошо служивших покойному королю и вовремя не переметнувшихся в его лагерь» [7, с. 11].

Восьмое столкновение поколений: конец 1450-х – 1460-е гг. – время борьбы Людовика XI против вельмож своего отца, Лиги общественного блага и герцога Бургундии Карла Смелого (1433–1477). В это время завершилось становление поколения Людовика, а затем поколения Карла Смелого, что привело их к столкновению.

IX цикл: 1460–1480-е гг. – правление поколения Людовика XI, прекратившего во Франции феодальную раздробленность.

Девятое столкновение поколений: середина 1480-х – середина 1490-х гг. – завершение становления поколения дочери Людовика XI Анны де Божё (1461–1522) и принца Луи Орлеанского (1462–1515) – будущего короля Людовика XII. Конфликт вылился в так называемую Безумную войну Луи Орлеанского против регентши Анны де Божё, когда действиями Анны управлял ее муж герцог Пьер де Бурбон (1438–1503), а действиями Луи – граф Франсуа Дюнуа (1447–1491). Поколение Бурбона защищало свою власть, а поколение Дюнуа на нее претендовало, но и тот, и другой использовали в своих целях неокрепшее поколение 1460-х гг. Тогда же начались длившиеся 65 лет Итальянские войны.

X цикл: 1490–1510-е гг. – завершение становления поколения Карла VIII Любезного (1470–1498) и правление поколения Людовика XII по прозвищу Отец народа.

Десятое столкновение поколений: рубеж 1510-х и 1520-х гг. – завершение правления поколения Людовика XII, энергия которого иссякла, что выразилось в поражениях в Итальянских войнах. В этот период завершилось становление молодого и энергичного поколения Франциска I (1494–1547) – ровесника английского короля Генриха VIII. После прихода к власти Франциск тут же начал новые войны и, подобно Генриху, защищал протестантов от нападков католиков, сгруппировавшихся вокруг старших его по возрасту теологов Сорбонны.

XI цикл: 1520–1540-е гг. – правление поколения Франциска I и укрепление абсолютной монархии.

Одиннадцатое столкновение поколений: 1540-е – начало 1550-х гг. – время перехода Франциска I к политике массовых сожжений еретиков на кострах. Теперь уже пожилое по-

коление Франциска отбивалось от поколения молодых протестантов вроде сожженного в 1546 г. Этьена Доле (1509–1546). Политику Франциска продолжил его сын Генрих II, который родился на 10 лет позже Доле и принадлежал к новому поколению парижан, с детства ненавидевшему протестантов.

XII цикл: 1550–1570-е гг. – правление поколения Генриха II (1519–1559) и его вдовы Екатерины Медичи (1519–1589) и становление поколения Генриха II (1544–1560), Карла IX (1550–1574), Генриха III (1551–1589) и Генриха IV Бурбона (1553–1610). С правления династии Бурбонов началась фаза расцвета французской социальной системы.

3. Циклы развития английской социальной системы до наступления фазы ее расцвета (середина XI – середина XVII вв.)

Английское общество моложе французского, а потому в своем развитии прошло только четыре фазы. Переход от общества англосаксов к обществу англичан, произошедший в XI–XIII вв., можно назвать инкубационным периодом в развитии английской социальной системы.

Инкубационный период в развитии английской социальной системы (сер. 1060-х – 1250-е гг.)

Инкубационный период развития английского общества можно проследить с эпохи Нормандского завоевания: в 1066 г. герцог Нормандии Вильгельм Завоеватель (ок. 1028–1087) захватил Англосаксонское королевство. Инкубационный период вместил жизнь семи поколений и длился до того времени, когда при первых королях из династии Плантагенетов английская социальная система не возникла как свершившийся факт.

1 переходная стадия в развитии английской социальной системы (1260-е – начало 1270-х гг.)

Английская социальная система возникла в результате конфликта поколений, связанного с гражданской войной, происходившей в Англии в царствование Генриха III (1207–1272). В 1264 г. граф Симон де Монфор (1208–1265) пленил короля и стал лордом-протектором

Англии, основав в ней первый избираемый парламент. Но в следующем году он погиб в битве при Ившеме, побежденный принцем Эдуардом – будущим королем Эдуардом I (1239–1307).

Фаза становления английской социальной системы (1280–1450-е гг., или I–VI поколенные циклы)

Фазу становления английской социальной системы можно начать с правления Эдуарда I Длинного, покорившего Уэльс и Шотландию, но в качестве герцога Аквитании оставшегося вассалом французских королей. Национальная государственность в Англии и английская социальная система не могли завершить процесс своего становления, не покорив Францию или не отделившись от нее окончательно. Решение этой дилеммы привело Англию и Францию к Столетней войне.

I цикл развития английской социальной системы – это 1280–1300-е гг., правление поколения Эдуарда I и становление поколения его сына Эдуарда II (1284–1327).

Первое столкновение поколений: рубеж 1300-х и 1310-х гг. – приход к власти Эдуарда II и его ровесников – фаворитов Пирса Гавестона (ок. 1284–1312) и Хью ле Диспенсера младшего (ок. 1286–1326), вступивших в борьбу с баронами, представлявшими интересы поколения покойного Эдуарда I.

II цикл: 1310–1330-е гг. – правление поколения Эдуарда II и его убийцы Р. Мортимера (1287–1330), фаворита жены короля, а также становление поколения Эдуарда III (1312–1377).

Второе столкновение поколений: 1330-е – начало 1340-х гг. – выступление Эдуарда III против своей матери Изабеллы Французской (ок. 1295–1358) и ее фаворита Р. Мортимера и начало Столетней войны.

III цикл: 1340–1360-е гг. – правление поколения Эдуарда III и завершение становления поколения его сына Эдуарда Черного принца (1330–1376).

Третье столкновение поколений: рубеж 1360-х и 1370-х гг. – возобновление Столетней войны после перерыва в 1360–1369 гг. и почти одновременная смерть Эдуарда III и его наследника Эдуарда Черного принца.

IV цикл: 1370–1390-е гг. – становление поколения Ричарда II (1367–1400) – внука Эдуар-

да III. Ричард II стал королем в 10 лет, поэтому страной управляло поколение его отца.

Четвертое столкновение поколений – рубеж 1390-х и 1400-х гг., конфликт между повзрослевшим поколением Ричарда II и поколением его отца, закончившийся казнью дяди короля Т. Вудстока (1355–1397). После устранения старшего поколения, как это обычно бывает, тут же началась борьба за власть внутри победившего поколения, а именно – между внуками Эдуарда III. В ходе этого противостояния Генрих IV Болингброк (1366–1413) сверг своего ровесника и конкурента Ричарда II.

V цикл: 1400–1420-е гг. – правление поколения Генриха IV, основателя династии Ланкастеров и завершение становления поколения его сына Генриха V (1387–1422).

Пятое столкновение поколений: рубеж 1420-х и 1430-х гг. – борьба между сановниками, окружавшими малолетнего Генриха VI (1421–1471), и поражение англичан от войска Жанны д'Арк во Франции.

VI цикл, предваряющий фазу утверждения английской социальной системы, это 1430–1450-е гг. В это время происходило завершение становления поколения короля Генриха VI и начало становления поколения Эдуарда IV (1442–1483) – ровесника основателя Российского централизованного государства Ивана III. Именно Генрих VI и Эдуард IV начали феодальную войну, чуть было не приведшую английскую государственность на край гибели.

Фаза утверждения английской социальной системы (1460–1630-е гг., или VII–XII поколенные циклы)

Английская социальная система насчитывает много столетий, но поскольку крепкая центральная власть сложилась в Англии лишь в конце XV в., по окончании войны Алой и Белой роз, уместно говорить о начале первого цикла утверждения английского общества со времени становления поколения Генриха VII. Этот король сыграл в английской истории такую же роль, как Иван III – в русской, а Людовик XI – во французской. Его поколение прекратило феодальную раздробленность страны и сделало целостной социальную систему, не распавшуюся даже во время разлада ее внутренних связей в эпоху Английской революции 1640-х гг.

VII цикл: 1460–1480-е гг. – становление поколения королей Ричарда III Йорка (1452–1485) и Генриха VII Тюдора (1457–1509) и правление поколения Эдуарда IV.

Седьмое столкновение поколений: рубеж 1470-х и 1480-х гг., то есть время последнего ожесточения войны Алой и Белой роз и установления Генрихом VII династии Тюдоров.

VIII цикл: 1490–1510-е гг. – правление поколения Генриха VII и становление поколения его сына Генриха VIII (1491–1547).

Восьмое столкновение поколений: рубеж 1510-х и 1520-х гг. – отстранение от власти поколения Генриха VII поколением нового временщика кардинала Т. Вулси (ок. 1473–1530).

IX цикл: 1520–1540-е гг. – правление поколения Генриха VIII и становление поколения Марии I Кровавой (1516–1558).

Девятое столкновение поколений: середина 1530-х – середина 1550-х гг. Оно началось раньше положенного срока, так как долгие годы за Генриха VIII страной управлял престарелый канцлер Т. Вулси. К 1530-м гг. правление поколения Вулси подходило к концу, так как достигло полной активности поколение Генриха. Неслучайно в 1530 г. Вулси был арестован и умер под арестом. Но ожесточенная борьба католиков против протестантов, на чью сторону охотнее вставала молодежь, началась чуть позже, когда случились казни католиков и иных политических противников короля. Например, в 1535 г. были обезглавлены кардинал Дж. Фишер (1469–1535) и автор «Утопии» лорд-канцлер Т. Мор (1478–1535) – оба католики и представители уходящих с политической сцены поколений. В 1540 г. был обезглавлен главный советник короля протестант Т. Кромвель (1485–1540), а в 1547 г. – сторонник католицизма поэт Г. Говард (1517–1547), относящийся к поколению Марии Кровавой, что говорит о вступлении в конфликт с конца 1540-х гг. подросткового поколения 1510-х гг. – тревожный «звонок» для протестантов.

За 12 лет Генрих казнил десятки тысяч англичан. После его смерти политическая борьба продолжилась, и за 11 лет сменились четыре монарха. В 1547 г. был казнен Т. Сеймур (ок. 1508–1549), а в 1552 г. – Э. Сеймур (ок. 1506–1552) (оба – дяди малолетнего Эдуарда VI). После восшествия на престол Марии Кровавой начались казни протестантов – поколение Марии обрушилось на поколение ее покойного отца. Так, в 1556 г. был

сожжен архиепископ кентерберийский Томас Кранмер (1489–1556) – создатель Англиканской церкви. Вместе с тем поколению Марии пришлось вступить в конфликт с молодежью: «Один проникательный наблюдатель, оказавшийся при дворе Марии в 1556 г., отмечал, что не встретил там практически ни одного человека моложе тридцати пяти лет, который был бы правоверным католиком. За некоторыми, впрочем, весьма существенными исключениями протестанты, погибшие в годы царствования Марии на кострах, были людьми молодыми, но ей оказалось отпущено слишком мало лет, чтобы новое поколение англичан выросло в католической вере. Бог и истинная вера были, возможно, на стороне Марии, но время было на стороне Елизаветы» [6, с. 188].

X цикл: 1550–1570-е гг. – правление поколения Марии Кровавой и завершение становления поколения Елизаветы I (1533–1603) и Эдуарда VI (1537–1553) – ровесников Ивана Грозного. На это время приходится самое сложное время, первая половина царствования Елизаветы I.

Десятое столкновение поколений: конец 1570-х – 1580-е гг., время борьбы католиков против протестантов, которая сопровождалась массовыми казнями католиков, включая казнь по приказу Елизаветы I ее молодой соперницы Марии Стюарт (1542–1587). Поколение Елизаветы и ее ближайших помощников У. Сесила, Р. Дадли и Ф. Уолсингема вступило в конфликт с более молодым поколением и победило, так как сумело привлечь на свою сторону еще более молодых англичан, воспользовавшись их воодушевлением перед лицом угрозы завоевания Англии Испанией в 1588 г.

XI цикл: 1580–1600-е гг. – завершение затянувшегося правления поколения Елизаветы I и завершение становления поколения Якова I Стюарта (1566–1625), лорда-канцлера и философа Ф. Бэкона (1561–1626), Р. Сесила (1563–1612) и Р. Эссекса (1565–1601). В это время достигло расцвета поколение фаворита Елизаветы – У. Рэли (ок. 1553–1618), основателя первой английской колонии в Северной Америке.

Одиннадцатое столкновение поколений: 1600-е – начало 1610-х гг., конфликт поколения, родившегося в царствование Елизаветы, с поколением старой королевы. В 1601 г. после неудачной попытки мятежа был казнен

фаворит Елизаветы граф Р. Эссекс. Затем пришло время конфликтов Якова I с парламентом, который он распустил в 1611 и 1614 гг. Поколение Якова выступило против поколения поздних елизаветинских фаворитов, и неслучайно новый король велел посадить У. Рэли в тюрьму.

XII цикл: 1610–1630-е гг. – правление поколения Якова I и завершение становления поколения герцога Бэкингема (1592–1628), Оливера Кромвеля (1599–1658) и Карла I (1600–1649) – ровесников русского царя Михаила Федоровича Романова. Именно после смерти этих политиков английское общество вступило в фазу системного расцвета.

Заключение

Проведенный анализ истории западных социальных систем на ранних фазах их развития позволяет сделать следующие выводы.

1. Развитие социальной системы подчиняется общим законам системодинамики. Эти законы помогают установить системный подход к изучению общества.

2. Во всех исследованных социальных системах наблюдается наличие 30-летних поколенных циклов, сменяющих друг друга в ходе периодических конфликтов поколений.

3. Поколенные циклы в США, Франции и Англии хронологически совпадают друг с другом.

4. Российская, французская и английская социальные системы зародились в одну и ту же эпоху – в XIII в., поэтому происходившие там процессы имеют много общего.

5. Западные социальные системы развиваются по тем же законам и в той же последовательности, что и российская социальная система.

6. Можно предположить, что характерное для истории России, США, Франции и Англии развитие по поколенным циклам является общей закономерностью развития всех этносоциальных систем. Следовательно, и другие общества тоже последовательно проходят через инкубационный период и пять-шесть фаз своего развития, включающих 30-летние поколенные циклы, разделенные межпоколенными конфликтами.

Литература

1. Гумилев Л. Н. От Руси до России. М.: АСТ – Хранитель, 2007. 416 с.
2. Рыжов Б. Н. Системные основания психологии // Системная психология и социология. 2010. № 1. С. 5–42.
3. Ткаченко А. В. Предметное направление в современной методике преподавания социологии // Актуальные вопросы современной науки: Сб. науч. трудов. Новосибирск: ЦРНС – СИБПРИНТ, 2009. Вып. 6, кн. 3. С. 134–140.
4. Ткаченко А. В. Циклическое развитие российского общества // Системная психология и социология. 2014. № 11. С. 89–105.
5. Чамкин А. С. Системно-социологический взгляд на коммуникационную деятельность: структура процесса и барьеры // Системная психология и социология. 2011. № 3. С. 115–133.
6. Эрикссон К. Елизавета I. М.: АСТ, 2008. 512 с.
7. Эрс Ж. Людовик XI: Ремесло короля. М.: Молодая гвардия, 2007. 367 с.

References

1. Gumilev L. N. From Ancient Rus to Russia. M: AST – Keeper, 2007. 416 p.
2. Ryzhov B. N. The Basis of Systems Psychology // System Psychology and Sociology. 2010. № 1. P. 5–42.
3. Tkachenko A. V. The Subject Direction in Modern Methodology of Teaching of Sociology // Pressing Questions of Modern Science. Novosibirsk: CSCD – SIBPRINT, 2009. P. 134–140.
4. Tkachenko A. V. Cyclic Development of Russian Society // System Psychology and Sociology. 2014. № 11. P. 89–105.
5. Chamkin A. S. System-Sociological Approach to the Communication Activity: Structure of the Process and Barriers // System Psychology and Sociology. 2011. № 3. P. 115–133.
6. Erickson C. The First Elizabeth. M.: AST, 2008. 512 p.
7. Heers J. Louis XI: Handicraft of King. M.: Molodaya Gvardia, 2007. 367 p.

ФОТОГРАФИЯ КАК СОЦИАЛЬНОЕ ЯВЛЕНИЕСеменов С. А.
МГПУ, Москва

В статье фотография представлена как социальное явление в истории. Рассмотрены исторические особенности развития фотографии и значение фотографии по отношению к социальным процессам, протекающим в нем.

Ключевые слова: фотография, визуальная социология, социология влияния, сущность фотографического изображения

PHOTOGRAPHY AS A SOCIAL MIRRORSemenov S. A.
MCTTU, Moscow

Photography as a social phenomenon is shown in this article. The article gives the review of the historical peculiarities of the photography's development and the significance of the photography in relation to the social processes proceeding in it.

Key words: photography, visual sociology, sociology of influence, the nature of photographic image.

Введение

Сегодня в мире правят цифровые технологии, с помощью которых производство современной фотографии требует все меньше времени и усилий. Кроме того, все большую популярность обретают новые мобильные приложения, например Instagram. Эти и другие факты свидетельствуют о повышении значимости фотографии как объекта социологического исследования. В этой связи в рамках визуальной социологии фотография рассматривается в качестве важного документа, который запечатлевает историю и составляет культурное наследие любого общества [1].

Фотография как социальное явление в истории

В XIX столетии одним из научных прорывов стало появление любительской, а затем и профессиональной фотографии. Фотография реализовала возможность сохранить и представить независимую, объективную картину происходящего. Конечно, использовать фотографию можно в различных целях. Одной из ее задач является отображение момента, но она не всегда отображает целостность события, в отдельных случаях может даже исказить действительность и в то же время давать максимально объективную информацию. Кроме того, любой документ, удостоверяющий лич-

ность, не обходится без личного портретного снимка его владельца. Развитию фотографической науки способствовали успехи в областях химии и физики в XIX-XX столетиях. Они позволили поставить фотографическую науку на более высокую ступень в XX в. по сравнению с предыдущим.

Визуальный образ фотографии оказывает воздействие на общество, что непосредственно относится к социологии влияния. Она изучает процессы и результаты изменения поведения человека. Процесс социального влияния предполагает проявление поведения одного человека как воздействие на другого с целью изменения его поведения, мыслей, чувств. Это может осуществляться в различных средах и окружениях индивида и общества [3, с. 6].

Фотография представляется как зримый образ истории, как связующий людей элемент, как книга, объединяющая поколения читателей, не соприкасающихся во времени, путем запечатления моментов социальной действительности. Так фотография воздействует на общество. Одна из задач социальной психологии – определение средств и способов, с помощью которых можно оказывать воздействие на мнения и поведение людей с главной целью – регулировать социальные процессы. Поэтому изначально, когда только социальная психология начинала формироваться в качестве самостоятельной науки, ее ядром стала проблема социальных установок, которые,

как предполагается, можно целенаправленно выявлять, изменять и даже формировать. Однако в современной социальной психологии установки рассматриваются как механизм психологической регуляции индивидуального поведения, где фотография как визуальный образ оказывает значительное воздействие на данный процесс, выполняя социальные установки в обществе.

Начиная с 1850-х фотомастерские открывались повсеместно в Европе, в Соединенных Штатах и других уголках мира. Усовершенствованный механический и фотохимический процессы обеспечивали непосредственную связь между моделью и фотографией. Представители высших классов общества также с гордостью фотографировались, и постепенно фотография по популярности превзошла гравюры и литографии.

В 1850-е гг. фотопортреты стоили дорого и были весьма трудоемким делом производством, однако все изменилось после изобретения визитной карточки, которую делали с помощью камеры с четырьмя объективами. Этот метод запатентовал во Франции в 1854 г. Андре-Адольф-Эжен Дисдери (1819–1889), который, будучи занят другими проектами и претерпевая некоторые финансовые проблемы, начал использовать его лишь в 1857 г. Визитка позволяла делать до восьми разных небольших портретов на крупной пластинке, в результате чего процесс стал быстрее, проще и дешевле, поскольку восемь различных поз можно было сделать без перезарядки камеры. Данный метод позволял экспериментировать с моделью, освещением и экспозицией. Полученные отпечатки на альбуминовой бумаге затем обрезали и наносили несколько снимков на карту с названием мастерской. Более доступные цены на печать расширили рынок фотографии, а универсальный формат позволял обмениваться визитными карточками, отправлять их по почте и вклеивать в специальные альбомы.

В 1856 г. доктор Хью Уэлч Даймонд подал в Королевское медицинское общество заявку на использование фотографий в лечении душевнобольных в качестве вспомогательного средства для постановки диагноза. Периодически фотографии использовались в качестве документального доказательства проведения научных открытий и экспериментов [5, с. 58]. Исследователи воспринимали фотографию

как инструмент, способный предоставить надежные эмпирические сведения. Человеческая душа стала одним из первых предметов, для изучения которого исследователи обратились к камере. Это могло бы показаться странным, учитывая, что фотографии способны передать лишь внешние детали. Одним из первых, кто применил фотографию для нужд медицины, стал физиогномист Хью Уэлч Даймонд (1808–1886). Во время работы в психиатрической лечебнице графства Суррей он начал создавать портреты своих пациенток.

При рассмотрении социального воздействия визуального образа на психологию масс, где в качестве объекта влияния выступает не индивид, а множество людей, с точки зрения психологии, фотографии сами по себе в социальных процессах играют пассивную роль. Они реагируют на внешние, в том числе визуальные, стимулы, что активизирует и направляет массу.

Над проблемами социального влияния в XIX–XX вв. работали Г. Тард и Г. Лебон. Они не только раскрыли и описали основные способы и приемы воздействия на массу, но и обнаружили закономерности и тенденции дальнейшего развития средств социального влияния. Сейчас их открытия широко используются в политической пропаганде, рекламной деятельности и даже в образовательном процессе. Социальное воздействие с применением фотографии в образовательном процессе становится повседневной необходимостью. Фотография выступает как непосредственный визуальный образ, закладывающий фундамент представления об окружающем мире, который невозможно увидеть, просто оглянувшись по сторонам. Визуальный образ помогает развить и сформулировать мысли в нужном направлении, тем самым формируя определенные знания, отношение к ним и личную точку зрения. В таком случае личность может стать полноценным членом общества. Идея, согласно которой психическое развитие осуществляется путем усвоения социального опыта, через учение, является центральной не только для психологии обучения, но и для психологии воспитания [2, 4].

Формирование личности молодого человека, усваивающего социальный опыт, происходит не автоматически, а через изменение его внутреннего мира, поэтому визуальный образ, как ничто иное, способен оказывать воспита-

тельное воздействие. Одни визуальные образы могут вызывать положительное воздействие, тем самым улучшая интеллектуальное развитие, другие – наоборот. Обсуждаемым проблемам в последнее время уделяют большое внимание социологи и психологи [6, 7].

Изучая влияние фотографии на общественные процессы, необходимо рассматривать научные работы ученых, которые непосредственно занимались данной тематикой. Один из них – французский философ XIX в. Ролан Барт, являющийся одним из первых фундаментальных исследователей природы фотографии, – по-новому взглянул на общество посредством фотографии и отображения его в историческом масштабе. Фотография навсегда запечатлевает то, что никогда уже не сможет повториться в плане экзистенциальном, а события, изображенные на ней, никогда не выйдут за собственные пределы. В историческом масштабе фотография, в отличие от своего предшественника – живописи, создает идентичность, двойственность реальности. Кроме того, в отличие от живописи, фотография через некоторое время после своего появления становилась все более доступной, а живописный портрет, как бы он ни походил на оригинал, по сходству с оригиналом уступал фотографии. Она показывала жизнь не только определенного класса, но и всех слоев общества. Этому способствовали низкая стоимость, быстрота получения изображения и творческий интерес общественности к данной деятельности [5].

Акт принятия фотографии обществом принес с собой новую культуру. Открылась новая история, «история взгляда». Фотография стала отображать общественные процессы в качестве некоего другого, «замерзшего», двойственного измерения. Но и до появления фотографии люди более всего говорили о двойственности, то есть в умах людей зрела мысль о том, что каким-то образом можно реализовать идентичность реальности. Эту увлеченность двойственностью можно отметить и в настоящее время. Приближение визуализации к максимальной реальности не оставляет в покое ученые умы. Но главная роль, которую играет фотография для общества, заключается в передаче и хранении информации.

Фотография имеет очень большую область практического применения как непредвзятый, объективный источник информации. Одна из значимых областей применения фотографии –

судебно-следственная практика. Для оценки масштабности и причастности к преступлениям против человечества использовалось множество документальных доказательств, одним из которых была фотография.

Фотография способна не только отображать действительность, но и влиять на общественное мнение путем внушения определенных идеалов и стереотипов. Фотография XX в. – это отражение эпохи модерна, той ее части, что относится к торжеству науки, человеческого интеллекта, эпохе социальных бурь и потрясений. Это наиболее ярко проявляется в фотографиях Советского Союза и Германии времен Второй мировой войны. В мирное время в фотографиях запечатлены образы идеала трудящегося класса, а в период военного времени, фотография отображает и восхваляет отвагу и героизм солдат.

Широкое распространение фотографии и завоевание ей всеобщей популярности создало мощную фотографическую индустрию, организованную научно-исследовательскими институтами и лабораториями в России, США, Англии, Франции и других странах. Популярность фотографии достигла пика, когда представители политической элиты стали использовать визитку для распространения своих портретов в массы. Пока в странах Европы росла популярность коллекционирования визиток, в Соединенных Штатах и других странах в фотомастерских в огромных количествах выставлялись портреты людей из мира политики, развлечений, искусств и моды, которые служили рекламой студии и также были доступны для продажи [8, с. 102].

Заключение

Таким образом, в XX в. фотография сыграла значимую роль в отображении реалий военного времени. Во Второй мировой войне фотография уже не была ограничена такими объектами съемки, как фортификационные сооружения, позирующие группы войск, она уже была способна запечатлеть динамику боя. Силу и значимость таких изображений осознали не только газеты, но и правительства, которые осознали необходимость политической пропаганды среди союзников, врагов и даже войск, находящихся в окружении.

К настоящему времени изменились взгляды на природу скрытого изображения,

сущность процесса проявления, сущность фотографического изображения. Фотография значительным образом повлияла на науку и общество. В условиях современной конкуренции прогресс в этой области очевиден, для этого достаточно сравнить технические параметры фотографий разных временных периодов.

Литература

1. **Аги У., Кэмерон Г., Олт Ф., Уилкоккс Д.** Самое главное в PR. М., 2004. С. 260–262.
2. **Ананишнев В. М.** Современные социологические теории и школы. М.: ООО НИЦ «Инженер», 2011. Т. 5. 272 с.
3. **Ананишнев В. М.** Социология влияния. М.: ООО НИЦ «Инженер», 2011. Т. 4. 256 с.
4. **Ананишнев В. М., Денисова Т. Н., Сергейчик С. И.** Проблемы гражданской социализации учащихся в контексте инновационных процессов в образовании // Инновации в образовании. 2002. № 3. С. 46–62.
5. **Барт Р.** Camera lucida. Комментарий к фотографии. М.: Ад Маргинем Пресс, 2013. 192 с.
6. **Васильев И. А.** Актуальные проблемы российского образования: социологическая мозаика. Яркие эпизоды социологических исследований на образовательном поле России. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014. 199 с.
7. **Васильев И. А.** Эффективность реализации модернизационных проектов в образовательной сфере (по материалам социально-педагогического мониторинга) // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение: Научно-образовательный журнал. № 4(24). 2012. С. 7–14.
8. **Хекинг Д.** Фотография. Всемирная история. М.: МАГМА, 2014. 576 с.

References

1. **Ugi U., Cameron G., Olt F., Wilcocks D.** Essentials of Public Relations. M., 2004, P. 260–262.
2. **Ananyshnev V. M.** Contemporary sociological Theories and Schools. M.: LC Research and development centre “Engineer”, 2011. Vol. 5. P. 272.
3. **Ananyshnev V. M.** Sociology of Influence. M.: LC Research and development centre “Engineer”, 2011. Vol. 4. P. 256.
4. **Ananyshnev V. M., Denisova T. N., Sergeychik S. I.** Civil Socialization Problems in the Context of Innovative Processes in Education // Innovations in Education. 2002. № 3. P. 46–62.
5. **Bart R.** Camera Lucida. Commentaries to Photography. M.: Ad Marginem Press, 2013. P. 192.
6. **Vasiliev I. A.** Relevant Problems of Russian Education: Sociological Mosaic. Bright Episodes of Sociological Research in the Field of Russian Education. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014. P. 199.
7. **Vasiliev I. A.** Effectiveness of Innovative Projects Realization in Educational Sphere (Using Materials of Social-Pedagogical Monitoring) // Education. Science. Innovations: South Dimension: Research and Educational Magazine. 2012. № 4(24). P. 7–14.
8. **Hacking D.** Photography. World History. M.: MAGMA, 2014. P. 576.

СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЫНКА ТРУДА В МОСКВЕ

Полякова М. В.
*Федеральная служба по надзору
 в сфере образования и науки, Москва*

В статье исследованы структурные особенности рынка труда в Москве, выявлены характерные и отличительные черты занятости и безработицы. Рассмотрены региональные особенности развития рынка труда, соотношение занятости и безработицы на рынке труда Москвы.

Ключевые слова: безработица, миграция, занятость, экономически активное население, рынок труда

STRUCTURAL FEATURES OF MOSCOW LABOR MARKET

Polyakova M. V.
*Federal service for supervision
 in education and science, Moscow*

In this article the research of structural features of Moscow labor market, identification of characteristic and distinctive features of employment and unemployment are conducted. Regional features of development of labor market are discussed. Proportion of the market of vacancies and unemployment in Moscow labor market is shown.

Keywords: unemployment, migration, employment, economically active population, labor market.

Введение

Трансформационные процессы, происходящие в течение последних десятилетий в отечественной экономике, определенным образом влияют на функционирование рынка труда. Переход к рыночным отношениям влечет за собой большие трудности, инициирует возникновение различных социально-экономических проблем. Одна из них – проблема занятости, неразрывно связанная с людьми, их производственной деятельностью и эффективностью функционирования рынка труда [1].

В условиях становления рыночной экономики необходимо создать механизм обеспечения прогрессивного развития рынка труда на всех уровнях, что будет способствовать активному формированию и рациональному использованию человеческого потенциала как главного фактора улучшения жизни общества, социально-экономического роста и развития экономики в целом [2]. В связи с этим в современных условиях актуальными вопросами, требующими пристального исследования и анализа, являются основные тенденции, присущие отечественному рынку труда, формализация которых позволит спрогнозировать будущую ситуацию и даст возможность государству обеспечить эффективную политику в сфере занятости населения.

Экономическая ситуация и тенденции, связанные с прогнозируемым низким экономическим ростом в России, говорят о том, что в ближайшие годы следует ожидать сокращение численности работающего населения. Спрос на рабочую силу начал снижаться уже в 2013-м - по оценкам кадрового агентства Penny Lane Personnel, за год он упал на 10-11% [3]. Однако развитие рынка труда отличается региональной спецификой, социальной и экономической дифференциацией территорий, влияющей на время возникновения дефицита рабочей силы и на его величину.

В данном контексте особый интерес представляет изучение структурных особенностей функционирования рынка труда в Москве, так как столичный рынок служит уже некоторое десятилетие примером для других регионов по всем показателям. Внутренняя трудовая миграция в России преимущественно направлена в три субъекта – Москву, Санкт-Петербург и Московскую область, безработица в столице составляет меньше половины процента.

Указанные обстоятельства обуславливают актуальность проводимого исследования, которое может представлять интерес не только для специалистов в данной области знаний, но и для широкого круга прочих заинтересованных лиц.

Среди отечественных исследователей весомый вклад в изучение вопросов занятости, безработицы, особенностей функциониро-

Таблица 1

Уровень безработицы, % [4]

Субъекты	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Российская Федерация	7,1	7,1	6,0	6,2	8,3	7,3	6,5	5,5
Москва	0,8	1,6	0,8	0,9	2,8	1,8	1,4	0,8
Республика Карелия	8,8	3,3	5,9	8,2	9,6	9,3	8,4	7,0
Республика Коми	11,1	12,1	10,2	7,1	11,4	10,1	8,2	6,4
Калининградская область	6,5	4,4	3,4	8,6	10,9	10,3	9,1	7,4

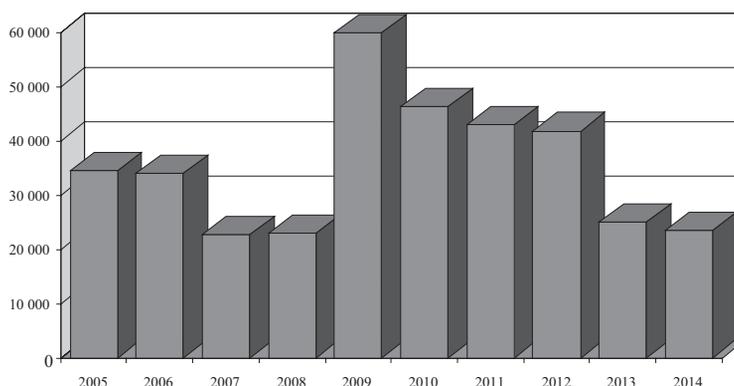


Рисунок 1. Количество зарегистрированных безработных в Москве, (тыс. человек) [5]

вания рынка труда по России в целом внесли: А. Т. Тимербулатова, Н. Г. Вишневская, Д. Р. Закирова, И. Ф. Дедкова, Е. Л. Топольян, М. Ю. Казарьян, А. В. Таланова, Л. А. Холопова, О. М. Богданова и др. Отдельно вопросами региональной занятости и безработицы, в частности изучением ситуации в Москве, занимались такие ученые, как Н. П. Гончарова, О. Е. Ноянзина, Г. С. Авдеева, А. Г. Ефимов, Ю. Л. Петрачкова, Н. В. Локтюхина, В. Д. Рожков, Л. М. Серова, К. А. Мазаева, Е. А. Федорова, Н. Ю. Гарифуллина и др.

Однако ситуация на рынке труда изменяется достаточно динамично, что требует проведения регулярных и актуальных исследований.

Таким образом, с учетом изложенного цель статьи заключается в исследовании структурных особенностей рынка труда в Москве, выявлении характерных и отличительных черт занятости и безработицы в столице.

Анализ структурных особенностей рынка труда в городе Москве

На ситуацию в сфере занятости в Москве оказывают влияние как макроэкономические процессы, происходящие в масштабах страны,

так и локальные отраслевые тенденции, свойственные экономике региона. Москва во многом отличается от других регионов не только потому, что это столица и самый большой город России. На рынке труда представлены все виды занятости населения и в то же время все виды безработицы.

Как уже отмечалось ранее, уровень безработицы в столице в 2013 г. опустился до 0,38% численности экономически активного населения (6,5 млн. человек в возрасте 14–60 лет), а по состоянию на 31 июля 2014 г. на учете в органах службы занятости Москвы состояло 23,4 тыс. безработных граждан, уровень регистрируемой безработицы – 0,33% численности экономически активного населения [5]. Такой показатель является недостижимой планкой не только для некоторых регионов РФ (табл. 1), но и для некоторых стран мира.

Безработица в Испании, например, составляет 23%, что сопоставимо с Республикой Тыва. Показатель безработицы в Якутии (9,7%) находится на одном уровне с Францией и Польшей, уровень безработицы в Тверской области аналогичен Германии, индикатор безработицы в Московской области идентичен Австрии. Динамика зарегистрированных безработных в Москве представлена на рис. 1.

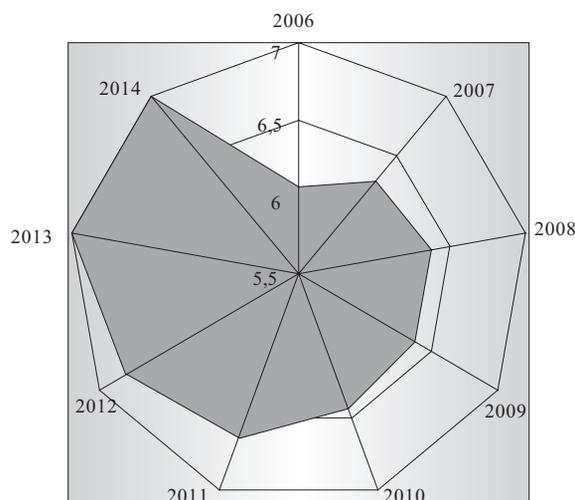


Рисунок 2. Численность экономически активного населения в Москве, млн. человек [5]

Москва входит в число крупнейших городов мира по численности экономически активного населения и обладает квалифицированной рабочей силой. Численность экономически активного населения в I квартале 2014 г. составила 7 млн. человек, из них 98,4% заняты в экономике и 1,6% не имеют занятия, но активно его ищут, рост экономически активного населения в сравнении с I кварталом 2013 г. составил 101,6%, или 110,0 тыс. человек. Динамика роста экономически активного населения за 2007–2014 гг. представлена на рис. 2.

Следует обратить внимание на тот факт, что по отраслям экономики москвичи распределены неравномерно. На протяжении последних лет в структуре рынка труда наблюдается опережающий рост занятости в отраслях сферы услуг, строительстве и нефтепереработке, в то время как численность работников в низкодоходных промышленных отраслях сокращается.

Больше всего населения в течение периода с 2006 по 2013 г. было занято в оптовой и розничной торговле (25% общего количества занятых); в сфере предоставления деловых и финансовых услуг (23%), сфере ремонта автотранспортных средств, мотоциклов, бытовых изделий и предметов личного пользования; менее всего – в секторе добычи полезных ископаемых, что неудивительно для такого города, как Москва. На долю социальной сферы и государственного управления приходится 20% занятых, строительства – 13%, обрабатывающих производств – 8%, услуг транспорта и связи – 7%. Максимальное снижение

занятости в Москве наблюдается в металлургии, а также на предприятиях издательской и полиграфической деятельности, что связано с переносом производства в область. Самыми динамичными секторами по росту занятости являются производство нефтепродуктов, операции с недвижимым имуществом, аренда и предоставление услуг, строительство. Более подробная информация об отраслевом распределении занятого населения в Москве представлена в табл. 2.

В то же время более 80% вакансий на рынке труда представлено организациями, относящимися к таким видам экономической деятельности, как строительство (43,5% – несмотря на тяжесть работы, оплачивается она достойно, от 60 до 80 тыс. рублей в месяц). На втором и третьем местах по количеству предложений – сферы услуг и жилищно-коммунального хозяйства, затем операции с недвижимым имуществом, аренда и предоставление услуг, оптовая и розничная торговля, транспорт и связь, обрабатывающие производства. На рис. 3 отображена потребность предприятий в работниках, заявленных в службу занятости Москвы.

При этом следует отметить, что рынок труда демонстрирует умеренные темпы роста спроса на рабочую силу. Так, в 2012 г. по сравнению с 2011 г. темпы роста составляли 10%, в 2013 г. по сравнению с 2012 г. рост достиг отметки 9%, сравнивая 2014 г. с предыдущим, можно констатировать темпы роста 3%. Замедление темпов роста стало следствием насыщения столичного рынка (особенно таких профессиональных сфер, как маркетинг, информационные технологии, финансовая и банковская сферы) и неблагоприятной ситуации в экономике. Во II квартале 2013 г. в большей части отраслей экономики началась стагнация (замедлились темпы прироста ВВП, снизилась инвестиционная и производственная активность, затормозилась динамика потребительского спроса, ускорился рост безработицы [7]).

Самую высокую конкуренцию можно наблюдать среди кандидатов на высшие руководящие должности (20,2 резюме на вакансию). Наиболее низкое соотношение предложения и спроса наметилось в сфере рабочих специальностей (1 резюме на вакансию), медицине (1,8) и сфере продаж (1,1). Показатели напряженности на рынке труда Москвы, как и темпы роста самого рынка, снизились практически во всех сегментах, неизменной ситуация осталась только в строительстве. Самая

Таблица 2

Распределение занятого населения по видам экономической деятельности в Москве [6]

Вид экономической деятельности	2011		2012	
	Среднесписочная численность штатных работников, тыс. чел.	В % к итогу	Среднесписочная численность штатных работников, тыс. чел.	В % к итогу
Всего	3062,4	100,0	3198,9	100,0
Обрабатывающие производства	273,8	8,9	289,1	9,4
Производство и распределение электроэнергии, газа и воды	71,7	2,4	74,5	2,4
Оптовая и розничная торговля; ремонт автотранспортных средств, мотоциклов, бытовых изделий и предметов личного пользования	412,1	13,5	449,9	14,6
Гостиницы и рестораны	68,3	2,2	62,1	2,0
Транспорт и связь	272,7	8,9	274,8	8,9
Финансовая деятельность	266,4	8,7	299,2	9,7
Операции с недвижимым имуществом, аренда и предоставление услуг	502,4	16,4	514	16,7
Строительство	119,0	3,9	146,1	4,7



Рисунок 3. Структура потребности в рабочей силе, заявленной в службу занятости, по видам экономической деятельности в Москве, % [5]

большая конкуренция – среди безработных юристов (3,2 резюме на вакансию).

Наибольший прирост количества вакансий из года в год наблюдается в следующих профессиональных сферах: «Начало карьеры, студенты» (+40%); «Госслужба, НКО» (+39%); «Туризм, гостиницы, рестораны» (+34%).

Классификация профессиональных сфер по количеству размещаемых резюме выглядит следующим образом:

- 1-е место – «Начало карьеры, студенты» (12,3%);
- 2-е место – «Продажи» (10,5%);
- 3-4-е места – «ИТ, интернет, телеком» (7,6%) и «Бухгалтерия, управленческий учет, финансы предприятия» (7,4%);

- 5-е место – «Маркетинг, реклама, PR» (6,2%).

Однако, несмотря на все благоприятные тенденции, позитивные изменения и положительные ожидания, сопоставляя данные о потребности в работниках, зафиксированные в службах занятости Москвы, и численность безработных в столице, можно наблюдать определенные разногласия и несоответствия (табл. 3).

Сравнение данных, приведенных в табл. 3, свидетельствует о том, что за исключением 2009 г. потребность в работниках в Москве превышает численность безработных. Причем превышение с 25% в 2010 г. выросло до 244,7% в 2012. Другими словами, потребность

**Численность безработных и потребность в работниках
по данным служб занятости Москвы, тыс. человек [6]**

Годы	Численность безработных	Потребность в работниках
2007	54,0	176,6
2008	59,2	176,4
2009	176,3	156,8
2010	114,8	143,3
2011	95,4	137,9
2012	54,8	134,1

в работниках должна полностью покрываться безработными москвичами, однако это, как свидетельствует анализ, не всегда выполнимо, что объясняется, с одной стороны, непривлекательностью заявок для безработных, а с другой, несоответствием запросов работодателей имеющейся в наличии квалификации соискателей.

Заключение

Подводя итоги проведенного исследования, сделаем следующий вывод. Состо-

яние рынка труда в Москве за последние пять-шесть лет можно охарактеризовать как стабильно положительное. Количество безработных из года в год снижается при одновременно стабильном росте количества вакансий, напряженность на рынке труда столицы – самая низкая в России. В то же время рынок труда Москвы сопровождают типичные для всей страны проблемы – заполнение неквалифицированных и низкооплачиваемых вакансий, перенасыщение рынка определенными профессиями.

Литература

1. **Агабекян Р. Л.** Основные тенденции реструктуризации национальных рынков труда в условиях глобализации мировой экономики // Вестник Белгородского университета кооперации, экономики и права. 2012. № 1. С. 169–177.
2. **Чеканов А. Е.** Опыт экономически развитых стран в процессе формирования и развития рынка труда // Бизнес в законе. Экономико-юридический журнал. 2013. № 2. С. 200–202.
3. Penny Lane Personnel URL: <http://personal.pennylane.ru/news>
4. Труд и занятость в России. 2013. URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/publications/catalog/doc_1139916801766
5. Информация о ситуации на рынке труда города Москвы по состоянию на 01 августа 2014 года URL: http://trud.mos.ru/statistika_i_analitika/analiticheskie_otcheti/
6. Труд и занятость населения Москвы, 2013 URL: http://trud.mos.ru/presscenter/izdaniya_departamenta/statsbornik2013.pdf
7. **Володин Д. Н., Носолева Л. В., Коваленко А. А.** Тенденции финансово-экономического развития России на современном этапе // В мире научных открытий. 2014. № 3.6(51). С. 2214–2235.

References:

1. **Agabekyan R. L.** The Main Tendencies of National Labor Markets Restructuring in the Conditions of Globalization of World Economy // The Bulletin of the Belgorod University of Cooperation, Economy and the Right. 2012. № 1. P. 169–177.
2. **Chekanov A. E.** Experience of Economically Developed Countries in the Course of Labor Market Formation and Development // Business in the Law. Economical and Legal Magazine. 2013. № 2. P. 200–202.
3. Penny Lane Personnel URL: <http://personal.pennylane.ru/news>

4. Work and Employment in Russia. 2013. URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/publications/catalog/doc_1139916801766
5. Information of the Situation in Labor Market of the Moscow as of August 01, 2014 URL: http://trud.mos.ru/statistika_i_analitika/analiticheskie_otchety/
6. Work and Employment of the Population in Moscow. 2013 URL: http://trud.mos.ru/presscenter/izdaniya_departmenta/statsbornik2013.pdf
7. **Volodin D. N., Nosoleva L. V., Kovalenko A. A.** Tendencies of Financial and Economic Development of Russia at the Present Stage // In the World of Discoveries. 2014. № 3.6(51). P. 2214–2235.

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ ЖУРНАЛА
«СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ»
«SYSTEMS PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY» AUTHORS,
2014, № 4 (12)**



РОМАНОВА Евгения Сергеевна – доктор психологических наук, профессор. Директор Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ, заведующий кафедрой общей и практической психологии ИПССО ГБОУ ВПО МГПУ. Заслуженный учитель Российской Федерации, Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации. Лауреат премии Президента Российской Федерации 1998 г. в области образования, Лауреат премии Правительства Российской Федерации 2009 в области образования. Почетный профессор МГПУ, член президиума УМО университетов Российской Федерации. Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации.

ROMANOVA Evgeniya Sergeevna – Doctor of Psychology, Full professor. Director of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University», Head of the Department of General and Practical Psychology of IPSSR MCTTU. Honorary Teacher of the Russian Federation, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation. Laureate of the President of the Russian Federation Education Award in 1998, Laureate of the Russian Federation Government Education Award in 2009. Honorary Professor of MCTTU, member of the Presidium of Educational and Methodological Consolidation of the Universities of the Russian Federation. Honorary Worker of Higher School of the Russian Federation.

E-mail: RomanovaES@psy.mgpu.ru



РЫЖОВ Борис Николаевич – доктор психологических наук, профессор. Заведующий кафедрой психологии развития и инноваций Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ. Лауреат премии Правительства Российской Федерации 2009 в области образования, Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации.

RYZHOV Boris Nikolayevich – Doctor of Psychology, Full professor. Head of the Department of Developmental Psychology and Innovations of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University». Laureate of the Russian Federation Government Education Award in 2009, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation.

E-mail: rizhov51@mail.ru.



МИХАЙЛОВА Ольга Викторовна – Директор Московского научно-практического центра реабилитации инвалидов ДЦП.

MIKHAYLOVA Olga Viktorovna – Director of the Moscow Scientific and Practical Center for the Rehabilitation of Persons with Cerebral Palsy Disabilities.

E-mail: dpccentre@gmail.com



КСЕНОФОНТОВА Катерина Михайловна – аспирант Государственной классической академии им. Маймонида.

KSENOFONTOVA Katerina Mikhaylovna – a post-graduate student of the State Classic Academy named after Maimonides.



АРЗУМАНОВ Юрий Леонидович – доктор медицинских наук, профессор. Профессор кафедры общей и практической психологии ИПССО ГБОУ ВПО МГПУ. Заведующий лабораторией клинической нейрофизиологии ФГБУ «Национальный научный центр наркологии» Министерства здравоохранения Российской Федерации.

ARZUMANOV Yuriy Leonidovich – MD, Full professor. Professor of The Department of General and Practical Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University». Head of the Laboratory of Clinical Neurophysiology of the State Scientific Centre of Narcology of the Department of Health and Social Development of the Russian Federation.

E-mail: arzumanov46@mail.ru



АБАКУМОВА Алла Алексеевна – кандидат биологических наук, доцент ИПССО ГБОУ ВПО МГПУ. Ведущий сотрудник ФГБУ «Национальный научный центр наркологии» Министерства здравоохранения Российской Федерации.

ABAKUMOVA Alla Alexeyevna – PhD (biology), Docent of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University». Leading research worker of the Laboratory of Clinical Neurophysiology of the State Scientific Centre of Narcology of the Department of Health and Social Development of the Russian Federation.

E-mail: abakumova46@mail.ru



ВАСЕЧКИН Виктор Борисович – кандидат медицинских наук, старший научный сотрудник лаборатории клинической нейрофизиологии ФГБУ «Национальный научный центр наркологии» Министерства здравоохранения Российской Федерации

VASECHKIN Viktor Borisovich – PhD (Medicine). Senior research worker of the Laboratory of Clinical Neurophysiology of the National Scientific Centre of Narcology of the Ministry of Health and Social Development of the Russian Federation.

E-mail: vasech@mail.ru



ЛЬВОВА Светлана Владимировна – кандидат психологических наук, доцент. Доцент кафедры психологии развития и инноваций Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ, заместитель директора Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ по воспитательной работе.

LVOVA Svetlana Vladimirovna – PhD (Psychology), Docent. Docent of the Department of Developmental Psychology and Innovations of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University». Deputy director for the educational work of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: lvova.c@mail.ru



БОРИСОВА Вера Александровна – старший преподаватель кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

BORISOVA Vera Alexandrovna – Senior teacher of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: veraalekx@mail.ru



КОГАН Борис Михайлович – доктор биологических наук, профессор. Заведующий кафедрой клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

KOGAN Boris Mikhailovich – Doctor of Biology, Full professor. Head of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: boriskogan@mail.ru



ДОНИЙ Екатерина Евгеньевна – аспирант кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

Dony Ekaterina Evgenevna – a post-graduate student of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: damedrain@gmail.com



РАЗДОБАРОВ Николай Дорофеевич – кандидат педагогических наук, директор Государственного бюджетного образовательного учреждения среднего профессионального образования города Москвы «Технологический колледж № 21».

RAZDOBAROV Nikolay Dorofeevich – PhD (Pedagogics). Director of the State Educational Government-Financed Institution of Secondary Professional Education of the City of Moscow «Technological college № 21».

E-mail: 21@prof.educom.ru



ШИЛОВА Тамара Алексеевна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

SHILOVA Tamara Alekseevna – Doctor of Psychology, Full professor. Head of the Department of Social Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: shilova_toma@mail.ru



КОСТЕРЕВА Людмила Ивановна – аспирант кафедры социальной психологии ИПССО ГБОУ ВПО МГПУ, психолог отдела современных высокотехнологичных методов психологической диагностики и реабилитации ФГБУ ФБ МСЭ Минтруда России.

KOSTEREVA Ludmila Ivanovna – a post-graduate student of the Department of Social Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University»; a psychologist of the Department of Modern High-Tech Methods of Psychological Diagnostics and Rehabilitation of Federal Government-Financed Institution «Federal Bureau of Medico-Social expertise of Russian Labor Department».

E-mail: kli-2007@mail.ru



ОВЧАРЕНКО Лариса Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент. Доцент кафедры психолого-социальных технологий Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ. Заместитель директора Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ по учебной работе.

OVCHARENKO Larisa Yurevna – PhD (Psychology), Docent. Docent of the Department of Psycho-Social Technologies of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University». Deputy Director for Studies work of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: larisa_eregina@mail.ru



ВАЛЯВКО Светлана Михайловна – кандидат психологических наук, доцент. Доцент кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

VALYAVKO Svetlana Mikhailovna – PhD (Psychology), Docent. Docent of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: valyavko@yandex.ru



МАКШАНЦЕВА Людмила Викторовна – доцент, кандидат психологических наук. Доцент кафедры социальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ. Ученый секретарь диссертационного совета Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

MAKSHANTSEVA Ludmila Viktorovna – Docent, PhD (Psychology). Docent of the Department of Social Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University». Scientific secretary of the Dissertation Council of the IPSSR MCTTU.

E-mail: mak.96@mail.ru



ЛУЦКОВА Елена Алексеевна – аспирант кафедры социальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ; педагог-психолог ГБОУ СОШ № 947.

LUTSKOVA Elena Alekseevna – a post-graduate student of the Department of Social Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University»; an Educational Psychologist of the Comprehensive School № 947.

E-mail: psiholog947@mail.ru



ХИСАМБЕЕВ Шамиль Раисович – кандидат психологических наук, методист Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

HISAMBEEV Shamil Raisovich – PhD (Psychology), a Senior teacher of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: khisam@mail.ru



ГРИГОРЬЕВА Марьяна Ивановна – психолог Федерального государственного научного учреждения «Психологический институт» Российской академии образования.

GRYGORYEVA Maryana Ivanovna – a Psychologist of the Federal State Scientific Institute «Institute of Psychology» of RAE.



АНАНИШНЕВ Владимир Максимович – доктор социологических наук, профессор. Академик Российской академии естественных наук, заведующий кафедрой общей и прикладной социологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

ANANISHNEV Vladimir Maksimovich – Doctor of Sociology, Full professor. Academician of Russian Academy of Natural Sciences. Head of the Department of General and Applied Sociology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: ananishnevv@yandex.ru



ТКАЧЕНКО Александр Владимирович – кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры общей и прикладной социологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

TKACHENKO Alexandr Vladimirovich – PhD (History), Docent. Docent of the Department of General and Applied Sociology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: professor.tkachenko@gmail.com



СЕМЕНОВ Станислав Аркадьевич – аспирант кафедры общей и прикладной социологии ГБОУ ВПО МГПУ ИПССО.

SEMENOV Stanislav Arkadyevich – a post-graduate student of the Department of General and Applied Sociology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: semstaark@yahoo.com



ПОЛЯКОВА Марина Валентиновна – главный специалист-эксперт Управления надзора и контроля за деятельностью органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки Российской Федерации

POLYAKOVA Marina Valentinovna – a leading specialist-expert of the Department of Supervision and Control over the Executive activities of the Federal subjects of Russia of the Federal Service for Supervision in Education and Science of the Russian Federation.

E-mail: maripol6@gmail.com

СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

Всероссийское периодическое издание научно-практический журнал

№ 4 (12) 2014

Выходит 4 раза в год

Редактор
Компьютерная верстка
Художник

Е. Романов
С. Прокопович
В. Дёмкин