

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

**«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ДИЗАЙНА И ТЕХНОЛОГИИ»**

Международная научно-практическая конференция

**ГУМАНИТАРНЫЕ ОСНОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО
ПРОГРЕССА:
РОССИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ**

(25-27 апреля 2016 г.)

СБОРНИК СТАТЕЙ

ЧАСТЬ 3

Москва – 2016

УДК 008+009+159.9+330

М 82

Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сборник статей Международной научно-практической конференции. В 8 частях. Часть 3 / Под ред. В.С. Белгородского, О.В. Кашеева, В.В. Зотова, И.В. Антоненко. – М.: ФГБОУ ВО «МГУДТ», 2016. – 289 с.

В сборник включены статьи участников конференции: профессорско-преподавательского и научного состава, аспирантов российских и зарубежных вузов и научно-исследовательских учреждений. Статьи отражают широкий спектр основных направлений исследований в современной гуманитарной и общественной сфере.

Ответственные редакторы:

В.С. Белгородский (Москва, Россия), О.В. Кашеев (Москва, Россия), В.В. Зотов (Москва, Россия), И.В. Антоненко (Москва, Россия).

Редакционный совет: Г.В. Акопов (Самара, Россия), А.А. Аникин (Москва, Россия), Н.Г. Артемцева (Москва, Россия), О.А. Артемьева (Иркутск, Россия), Г.А. Горбань (Запорожье, Украина), Д.Д. Дуйсенбеков (Алматы, Казахстан), О.А. Запека (Москва, Россия), А. Ишикава (Токио, Япония), И.Н. Карицкий (Москва, Россия), М.М. Кашапов (Ярославль, Россия), Л. Кеверески (Битола, Македония), О.В. Ковалева (Москва, Россия), А.Ф. Корниенко (Казань, Россия), А.А. Костригин (Нижний Новгород, Россия), О.М. Краснорядцева (Томск, Россия), Т.Ю. Нечаева (Москва, Россия), М.Д. Няголова (Велико Тырново, Болгария), В.Н. Панферов (Санкт-Петербург, Россия), Е.Г. Страчкова (Москва, Россия), И.А. Сусоколова (Бремен, Германия), П.Т. Тюрин (Рига, Латвия), А.А. Федоров (Новосибирск, Россия), Н.П. Фетискин (Кострома, Россия), М.Д. Чабаркапа (Белград, Сербия), В.А. Янчук (Минск, Беларусь).

ISBN 978-5-87055-352-8

ISBN 978-5-87055-357-3

© Московский государственный университет
дизайна и технологии, 2016

© Обложка. Дизайн. Николаева Н.А., 2016

© Коллектив авторов, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ «ПСИХОЛОГИЯ КОНФЛИКТА И МЫШЛЕНИЕ СУБЪЕКТА»

<i>Акимова Е.В., Суворова А.В.</i> Проблема изучения копинг-стратегий в отечественной и зарубежной психологии.....	6
<i>Алпысбаева М.Б.</i> Медиаторство в условиях современного Казахстана.....	10
<i>Башкин М.В.</i> Проблема межличностных конфликтов в педагогической деятельности.....	17
<i>Бендюков М.А.</i> Конфликтология в контексте критического дискурса-анализа.....	22
<i>Васильева Е.Ю., Кашанов М.М.</i> Особенности выбора типа конфликтного реагирования педагогами дошкольного образовательного учреждения.....	28
<i>Волченкова А.А., Кашанов М.М.</i> Креативность подростков в разрешении конфликтных ситуаций.....	34
<i>Гасан А.С.</i> Взаимосвязь эмоций и поведения личности в конфликтной ситуации.....	40
<i>Главатских М.М.</i> Особенности представления о себе подростков с субъектной ориентацией социально-психологической зрелости.....	45
<i>Ежкова Н.С., Васичева Л.В.</i> Конфликтные ситуации в педагогических коллективах: проблема управления.....	49
<i>Иванова А.М.</i> Отражение стиля поведения в конфликтной ситуации в проективных рисунках детей.....	53
<i>Кашанов М.М.</i> Событийно-когнитивные компоненты профессионализации субъекта в условиях конфликтного взаимодействия.....	58
<i>Кашанов М.М., Муланурова А.Е.</i> Взаимосвязь событийности и конфликтной компетентности на разных этапах подготовки врачей.....	64
<i>Кеверески Л., Котевска-Димовска М., Стариц Я.</i> Психология разрешения конфликтов в современном организационном контексте.....	69
<i>Кузьмина Н.В.</i> Психологические и религиозные факторы как источник этнических конфликтов и преступного поведения на этнической основе.....	77
<i>Ледовская Т.В.</i> Взаимосвязь конфликтности и агрессивности с успешностью учебной деятельности на разных возрастных этапах.....	81
<i>Леонов Н.И., Казарина Н.Г.</i> Здоровьесберегающие эффекты медиации в образовательном пространстве.....	85
<i>Нижегородцева Н.В.</i> Психологическое содержание понятия конфликтности.....	92
<i>Рубцова Н.Е.</i> Качества конкурентоспособности в управленческой деятельности.....	98
<i>Серафимович И.В.</i> Межличностное взаимодействие в конфликтных	

и проблемных ситуациях в зависимости от метакогнитивных признаков прогнозирования у медицинских работников.....	103
Томчук С.А. Самоактуализация педагога как средство преодоления внутриличностного конфликта.....	109
Филатова Ю.С., Рескайя Ю.К. Конфликтная компетентность как фактор формирования коммуникативной компетентности врача на этапе обучения в интернатуре.....	114
Эксакусто Т.В. Гендерные представления мужчин, воспитывавшихся в семьях с высокой конфликтностью.....	118

СЕКЦИЯ «ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

Аврамова Т.И. Тренинг как активный метод преодоления фрустраций.....	124
Акименко А.К. Алекситимия в структуре совладающего поведения личности молодежи.....	127
Аликин И.А., Аликин М.И., Лукьянченко Н.В. Исследование представлений населения о возможностях психологического просвещения.....	131
Антоненко И.В. Доверие в психотерапии, консультировании и тренинге.....	138
Артемьева О.А. Социальные условия развития Советской практической психологии в 1920-1930 гг.....	145
Воробьева Л.И. Методология исследования психотерапии как культурно-исторического феномена.....	151
Воробьева Л.И. Проблематизация психотерапии как культурно-исторического феномена.....	156
Ефимова О.И. Профилактика суицидального поведения в подростковой среде: программа «равный – равному» - социально-психологические акценты.....	161
Залевский Г.В. Человек между двумя ф: антропологическая позиция – основа методологии психологической практики.....	167
Зеленова М.Е. Факторы идентичности в сохранении профессионального здоровья субъекта труда.....	172
Зеленцова Н.Н. Отношение к колокольному звону и его применению у преподавателей и студентов-психологов.....	178
Карицкий И.Н. Структура и классификации психологических практик.....	182
Кисельникова (Волкова) Н.В., Лаврова Е.В., Куминская Е.А., Маркова С.В. Методология и методы исследования целеполагания при решении личностных проблем в психотерапии.....	189
Коноваленко Г.А., Конасова Е.Н., Жатько Е.В. Ключевые стресс-факторы и копинг-стратегии у студентов.....	196
Купченко В.Е., Устюгова Е.В. Эффективность сказкотерапии как	

метода коррекции тревожности в младшем школьном возрасте.....	201
Куфтяк Е.В. Жизнеспособность человека в условиях травматичных и стрессовых событий: теоретический обзор.....	205
Куфтяк Е.В., Лебедев А.П., Реунова А.А. Психологические защитные механизмы и совладающее поведение как адаптационные ресурсы лиц с особыми потребностями.....	210
Ланина Н.В. Психологические возможности йоги для личностного развития человека.....	215
Линде Н.Д., Никитенко П.Д. Ольфакторный метод снятия психосоматических болей.....	221
Лучшева Л.М., Леушина А.В. Психологические аспекты социальной адаптации больных с онкологическим заболеванием.....	227
Мазилев В.А. Практическая и академическая психологии сегодня: новые перспективы сотрудничества.....	232
Миклашевич И.М. Трансформация концепции здорового образа жизни в социальных репрезентациях здорового образа жизни руководителей высшего звена Республики Беларусь.....	242
Минькова Е.С. Участие врачей в развитие педологического движения в России.....	246
Пахальян В.Э. Методологические аспекты подготовки практических психологов в условиях существующих ФГОС ВО и внедрения стандартов профессиональной деятельности.....	252
Рогачева Е.С. Стресс на рабочем месте, как глобальная социальная проблема.....	259
Сизова Д.А., Юртаев В.И. Этапы восприятия психической болезни ребенка его родителями.....	264
Синицына Л.В., Ведерникова Н.А. Комплексная программа психокоррекции эмоциональных переживаний (на примере военнослужащих российской армии и сотрудников органов внутренних дел).....	269
Флоровский С.Ю., Шияневская И.А. Стратегии копинг-поведения личности как фактор трудовой и организационной адаптации.....	277
Шенцева Н.Н. Концепция «ГТО» для психики: фитнес мозга.....	283

СЕКЦИЯ «ПСИХОЛОГИЯ КОНФЛИКТА И МЫШЛЕНИЕ СУБЪЕКТА»

ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Акимова Е.В., Суворова А.В.

Северо-Кавказский федеральный университет, Ставрополь, Россия

В данной статье рассматривается история изучения и становления понятия «копинг». Представлен обзор исследований ученых, занимавшихся изучением проблемы совладания. Проведен анализ научных подходов к рассмотрению копинг-поведения, в различных подходах критерии копинг-стратегий варьируют в зависимости от степени их осознанности, произвольности, объекта регуляции.

Ключевые слова: копинг, копинг-стратегии, копинг-поведение, стратегии совладания, стресс.

THE PROBLEM OF STUDYING THE COPING STRATEGIES IN DOMESTIC AND FOREIGN PSYCHOLOGY

Akimova E.V., Suvorova A.V.

North-Caucasian Federal university, Stavropol, Russia

This article discusses the history of studying and formation of the concept of "coping". Researches of scientists engaged in the study of coping are overviewed. The analysis of scientific approaches to the consideration of coping behavior is carried out. The criteria of coping strategies vary in different approaches depending on the degree of awareness, voluntariness and object of regulation.

Keywords: coping, coping strategies, coping behavior, stress.

Копинг-стратегии – это широкое понятие с длинной и достаточно сложной историей становления (Рассказова, Гордеева, 2011). Понятие «копинг» («совладание») было впервые введено в научную психологию в работах, посвященных кризисам взросления, было это сделано в 1962 г. американским психологом Л. Мерфи. «Копинг» она определяла как попытку конструктивного преобразования ситуации, которая является для индивида актуально угрожающей, напрягающей его внутренние ресурсы.

В отечественной психологии пионерами исследований совладающего поведения были Н.А. Сирота и В.М. Ялтонский, именно они заложили основы понимания копингового поведения и процессов, связанных с фор-

мированием копинг-стратегий. В дальнейшем в отечественной психологии частично укрепилось синонимичное понятию «копинг» понятие «совладание» (Татьянченко, 2006).

Теория копинг-стратегий постепенно получила распространённость и признание, а самой разработанной и общепринятой (хотя далеко не единственной) является концепция Р. Лазаруса. Он понимал «копинг», как средства психологической защиты, выработанные человеком, от психотравмирующих событий и предназначенные для воздействия на ситуационное поведение человека в конкретных условиях среды.

Термин «копинг» начал активно использоваться в начале 60-ых гг. в американской психологии для изучения поведения личности в стрессовых ситуациях. Эти исследования включились в массивное когнитивное движение, которое начало формироваться в тех же годах работами И. Джеймса (1958), Л. Мерфи (1962), Дж. Роттера (1966), Р. Лазаруса (1966).

В различных исследованиях 60-ых гг. отмечалось, что при недостаточном развитии конструктивных форм копингового поведения высока вероятность увеличения патогенности жизненных событий, что может стать, в свою очередь, «пусковым механизмом» в процессе возникновения психосоматических и других заболеваний. Данные выводы послужили толчком к дальнейшему развитию данного направления исследований (Бодров, 2006).

Также в 60-ые гг. проявляются первые тенденции смены модели стресса, разработанной Г. Селье, это происходит после выхода книги Р. Лазаруса «Психологический стресс и процесс совладания с ним» (1966), в которой он рассматривал копинг как центральное звено стресса, а именно в качестве стабилизирующего фактора, который может способствовать поддержанию психосоциальной адаптации личности в период воздействия стрессовых факторов (Набиуллина, Тухтарова, 2003).

В современной научной психологической литературе под копинговым поведением понимают произвольные и сознательные процессы, хотя все же некоторые исследователи, в частности исследователи в возрастной психологии, придерживаются более широкого толкования копинга. В последнем случае под копинговым поведением относятся все проявления регуляции эмоционального состояния, включая и те произвольные процессы, которые обусловлены различиями в темпераменте и привычном поведении (Татьянченко, 2006).

Копинг, в целом, понимается как достаточно изменчивый, динамичный процесс, устойчивые паттерны которого, формируют различные копинг-стратегии, или личностные стили. Исследования копингового поведения и дальнейший факторный анализ полученных результатов показал, что выделяются два вида копингового поведения: 1) проблемно-ориентированное (копинг-стратегии направлены на преодоление конкретного источника стресса) и 2) эмоционально-ориентированное (копинг-

стратегии направлены на преодоление эмоционального возбуждения, вызванного воздействующим стрессором). В последнее время оба вида копингового поведения чаще рассматриваются в контексте эмоциональной регуляции, подразумевая, что пусковым механизмом активных действий всегда служит эмоциональное возбуждение, вызванное стрессором (Абабков, Перре, 2004).

В настоящее время в психологической литературе разрабатывается три основных подхода к изучению феномена совладания:

1. Эго-ориентированная теория совладания (К. Меннингер, 1963, Г. Валлиант, 1972, Н. Хаан, 1977). Здесь процесс копинга рассматривается как специфический эго-механизм, при помощи которого человек избавляется от внутреннего напряжения, дискомфорта. Данная модель основана на концепции систем психологических защит, которые являются главными средствами преодоления инстинктов и аффектов. Г. Валлиант (1972) считает, что существует иерархия таких механизмов в соответствии с уровнями их развития. В наивысший уровень развития психологических защитных механизмов входят адаптивные процессы такие, как сублимация, альтруизм, подавление и юмор. Следующий по иерархии уровень включает в себя невротические механизмы, к ним относятся интеллектуализация, формирование реакции, смещение, диссоциация. Далее идет уровень «незрелых» защитных механизмов, сюда входят такие механизмы как воображение, проекция, ипохондрия, пассивно-агрессивное поведение и выход из действия (Абабков, Перре, 2004).

2. Теория характерных черт или склонностей (Н.А. Сирота, 1994, В.М. Ялтонский, 1995, Т.Д. Крюкова, 2006, Н.Е. Водопьянова, 2009, и др.). В соответствии с данной теорией, совладание представляет собой совокупность относительно устойчивых личностных черт, которые выступают в качестве предпосылок формирования ответных действий индивида на воздействие различных стрессоров. В данной теории также выделяются активные или конструктивные и пассивные (неконструктивные) способы совладающего поведения (Чернобай, 2002).

3. Когнитивно-феноменологическая теория совладания (Р. Лазарус, С. Фолкман, 1984, Т.Л. Крюкова, 2006, А.В. Либина, 2008, и др.). Данная теория является на настоящий момент наиболее распространенной в научном психологическом сообществе. В соответствии с этой теорией копинг рассматривается как динамический процесс, который зависит как от специфики происходящей ситуации (условий среды), так и от процессов опосредующих восприятие человеком ситуации, данные процессы представляют собой два типа когнитивных оценок, которые были выделены Р. Лазарусом: первичной и вторичной, в свою очередь, определяющих выбор механизмов и ресурсов преодоления стресса (Крюкова, 2008).

Проводя анализ вышеописанных концепций и подходов в рассмотрении копингового поведения, можно сказать, что во всех указанных на-

правлениях в качестве основных проблем выступают устойчивость или ситуативность предпочитаемых копинг-стратегий. Также в число проблем входят обусловленность стратегий копинг-поведения личностными, когнитивными и средовыми ресурсами совладания, имеющимися у личности, ресурсами социальной среды, в том числе наличием социальной поддержки и уровнем социальной адаптированности человека в социуме.

В современной научно-психологической литературе в разработке проблемы ресурсов преодолевающего поведения выделяется две основные тенденции. Во-первых, личностные характеристики, такие как когниции, Я-концепция, локус контроля и потребность в аффилиации рассматриваются как ресурсы копинг-поведения либо по отдельности, либо в виде диспозиции, в которой система личностных черт рассматривается в качестве ресурса, вершиной этой системы являются личностные смыслы и экзистенциальные позиции личности. Во-вторых, рассматриваются вопросы базовых (индивидуальных) свойств, которые рассматриваются как основные предпосылки формирования различных стратегий копингового поведения (Крюкова, 2008).

Многочисленность и разнообразие понимания преодолевающего поведения или копинг-стратегий и многообразие эмпирических подходов к их изучению и измерению выдвигает в качестве первостепенной задачу обобщения существующих подходов и полученных данных относительно критериев копингового поведения. Также среди основных вопросов рассматриваются отличия копинга от других «родственных» ему понятий (таких как, прежде всего, механизмы психологической защиты), сопоставления их продуктивности и связи с психологическим благополучием и эффективностью реализации потенциала преодоления стресса и формирования успешных форм преодолевающего поведения, возникающих как ответ на воздействия стрессовых факторов в самых разных отраслях человеческой деятельности.

Литература

Абабков В.А., Перре М. Адаптация к стрессу. Основные теории, диагностики, терапии. СПб.: Речь, 2004.

Бодров В.А. Проблема преодоления стресса. Часть 1: «Copping stress» и теоретические подходы к его изучению // Психол. журнал, 2006. – №1. – С.122-133.

Крюкова Т.Л. Человек как субъект совладающего поведения // Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.Л. Сергиенко. М.: ИП РАН, 2008. – С.55-67.

Набиуллина Р.Р., Тухтарова И.В. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом. Учебное пособие. Казань: Казанская государственная медицинская академия, 2003.

Рассказова Е.И., Гордеева Т.О. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011.– N 3(17). URL: <http://psystudy.ru>

Татьянченко Н.П. Развитие понятия «копинг» в отечественной и зарубежной психологии // Известия Южного федерального университета. Тематический выпуск «Психология и педагогика», 2006. – № 4. – С. 377-382

Чернобай П.Д. Социальная напряженность: опыт измерения // Социологические исследования. 2002. – №7. – С.94-98.

МЕДИАТОРСТВО В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО КАЗАХСТАНА

Алпысбаева М.Б.

Центрально-Казахстанская Академия, Караганда, Казахстан

В данной статье рассматривается проблема урегулирования конфликтов в кризисных ситуациях жизнедеятельности личности через медиацию. В статье раскрываются фундаментальные мировоззренческие подходы к изучению конфликта в различных областях научного знания. Проанализирован алгоритм деятельности специалиста медиатора по профилактике и урегулированию конфликта. Выдвинуты ряд рекомендаций по урегулированию конфликтов в профессиональной деятельности медиатора.

Ключевые слова: медиация, конфликт, конфликтологическая компетентность, специалист медиатор, посредническая деятельность, урегулирование, профилактика конфликтов.

THE MEDIATION IN CONDITIONS OF MODERN KAZAKHSTAN

Alpysbaeva M.B.

Central Kazakhstan Academy, Karaganda, Kazakhstan

This article deals with the problem of conflict resolution in emergency situations of a person's life through the mediation. The article reveals the basic philosophical approaches of studying the conflict in various fields of scientific knowledge. The algorithm of activity of the mediator expert in the prevention and resolution the conflicts has been analyzed. A number of recommendations for the settlement the conflicts in professional work of the mediator were put forward.

Keywords: mediation, conflict, conflict competence, professional mediator, intermediary activity, setting, conflict prevention.

Содержание конфликтологического компонента определено современными теориями конфликта. В их основе находятся фундаментальные мировоззренческие подходы к изучению конфликта. В логике нашего исследования, используя понятие «конфликт», мы большей частью говорим о межличностном конфликте, так как разрешение именно такого конфликта является основным показателем конфликтологической компетентности специалиста медиатора.

Анализ литературы по проблеме исследования показал, что конфликт как распространенный феномен социальной действительности получает свое истолкование как в общенаучном, так и в отраслевом аспектах. Существуют различные уровни понимания термина «конфликт»: *жизненный* - конфликт как столкновение, спор, ссора, драка; *философский* - конфликт как крайняя форма коллизий, как момент в развитии объективного противоречия; *социально-этнический конфликт* как острая ситуация, результат столкновения отношений личности и общепринятых, утвердившихся норм поведения людей, социальных групп, социальных институтов, общества в целом; *психологический* - конфликт как столкновение противоположных сторон, сил, стремлений, интересов и потребностей, мотивов и установок (Философский энциклопедический словарь, 1983; Психологический словарь, 1996; Социологический словарь, 1995).

Конфликт выступает неотъемлемой частью человеческого существования и, следовательно, выделяя конфликт, мы определяем его как особую форму взаимодействия, характеризующуюся наличием противостоящих установок, интересов, целей и потребностей у субъектов, действие которых направлено на разрешение создавшегося противоречия.

Определение посредничества, которое мы взяли за рабочее в нашем исследовании, можно найти у В.Н. Шаленко: «Посредничество – это вмешательство в конфликт или переговоры признаваемой, независимой и нейтральной третьей стороны, которая не обладает официальной властью принятия решений, помогает сторонам добровольно прийти к взаимно согласованному договору по конфликтной проблеме» (В.Н. Шаленко, 2007).

Обращение к психологическому посредничеству в разрешении конфликтов произошло под определенным влиянием западного опыта, где разнообразные формы посреднической деятельности, институционально оформленные, существуют уже много десятилетий.

Созданные там программы в основном способствуют ликвидации проблемы управления конфликтов в школе, которая связана с такими ее негативными последствиями, как низкие успехи в учебе, стрессы, проблемы с самоуважением и самооценкой (Джонсон Д., Джонсон Р., 1998). В США, например, существуют множество школьных учебных программ по посредничеству учащихся среди своих сверстников. Американская национальная ассоциация по посредничеству в сфере образования предлагает

программы, в которых ученики, начиная с начальной школы, обучаются быть посредниками в конфликтах в классе. Даниэль Дэна отмечает, что в США интенсивно развивается посредничество учителей в конфликтах учащихся (Дэна Д., 1994).

Технология ведения переговоров предполагает работу по разрешению конфликтов с участием посредника (медиатора). В общих чертах она представляет собой некую систему организации общения конфликтующих на основе соблюдения определенных процедурных правил и использования специальных психологических приемов.

Медиация (от лат. *Mediare* - посредничать) - форма внесудебного разрешения споров с помощью третьей, нейтральной стороны - медиатора (посредника). На протяжении многих лет медиация активно используется по всему миру, как наиболее мягкая форма альтернативного решения споров, избегая длительных судебных процессов, с помощью медиатора.

В 2011 году вступил в силу Закон Республики Казахстан «О медиации» от 28 января 2011 года № 401-IV. На основании Закона Медиатор имеет право проводить примирительные процедуры по гражданским, административным делам и уголовным преступлениям небольшой и средней тяжести.

Медиативное соглашение между сторонами, скрепленное подписью Медиатора, является основанием для прекращения уголовного преследования по преступлениям небольшой и средней тяжести; основанием для прекращения судебного разбирательства (процесса). Обязательства, принятые сторонами, при заключении медиативного соглашения, обязательны к исполнению и обжалованию не подлежат (<http://adilet.zan.kz/rus/docs/R1100000031>).

Медиация существует так же давно, как существуют конфликты. Историкам хорошо известно, что издревле медиация применялась при разрешении международных, межэтнических и просто многосторонних споров. Называлось это по-разному: «посредничество», «ходатайство», «предложение добрых услуг». Подобные методы разрешения споров все чаще использовались в тех случаях, когда переговоры заходили в тупик, и для достижения успеха нужно было заставить спорящие стороны понять и принять точки зрения друг друга. Уже много веков назад люди убедились, что при разрешении серьезных разногласий взаимовыгодного, а, главное, жизнеспособного и решения проще добиться переговорами, нежели используя нормы или иерархический порядок.

Во время процедуры медиации стороны, участвующие в конфликте, самостоятельно приходят к взаимовыгодному решению, опираясь на опыт, знания и умения медиатора. Разрешение спора полностью зависит от воли самих спорящих.

Особенности медиации



- помогает сэкономить время, деньги и эмоциональные силы участников спора;
- при ее проведении обстановка, организация, регламент и содержание процесса могут быть определены индивидуально;
- ориентирована не столько на конфликт (выяснение кто прав, а кто виноват) или на выигрыш, сколько на конструктивный поиск решений;
- в плане временных затрат медиация может быть легко подстроена под потребности участников и может учитывать эмоциональные и личные аспекты спора;
- сфера частных интересов участников полностью защищена, поскольку процесс медиации это конфиденциальный процесс.
- позволяет участникам спора посмотреть в будущее и использовать свои творческие способности;
- достигнутые договоренности, как правило, более долговечны и отвечают реальному положению вещей, что не только способствует претворению их в жизнь, но и делает их осуществление обоюдно приемлемым и естественным шагом.

С января 2015 года вступил в силу Уголовно-Процессуальный Кодекс РК, где четко определен статус Медиатора (<http://adilet.zan.kz/rus/docs/R1100000031>). Медиатор имеет право доступа к подозреваемому, находящемуся под стражей, без ограничения количества и времени встреч, а также ознакомиться с уголовным делом. На основании этого же Закона, было создано Республиканское Общественное Объединение "Центр Развития Медиации", где ведется набор кандидатов на обучение (подготовку) профессиональных медиаторов. Также РОО «Центр развития медиации» инициировала создание Евразийского Союза Медиаторов, куда входят профессиональные медиаторы Казахстана, России, Кыргызстана и Белоруссии.

Анализ показал, что на постсоветском пространстве, при поддержке государства, именно в Казахстане, успешно внедряется институт Медиации в обществе. Благодаря этому, профессия - Медиатор, является на сегодняшний день одной из самых престижных профессий 21 века.

Медиатор - это свободное независимое, беспристрастное лицо и в деятельность Медиатора никто не имеет право вмешиваться (П. 7 Закона о Медиации РК).

Согласно Постановлению Правительства Республики Казахстан от 3 июля 2011 года № 770 (статья 88-1):

1. Медиатором является независимое физическое лицо, привлекаемое сторонами для проведения медиации в соответствии с требованиями закона.

2. Медиатор вправе:

1) знакомиться с информацией, предоставляемой сторонам медиации органом, ведущим уголовный процесс;

2) знакомиться с данными об участниках уголовного процесса, являющихся сторонами медиации;

3) встречаться с участниками уголовного процесса, являющимися сторонами медиации, наедине и конфиденциально без ограничения количества и продолжительности встреч в соответствии с уголовно-процессуальным законом.

Правила ведения переговоров в конфликте, в которых специалист управляет общением, предпочтительны следующие этапы, по мнению Джини Г. Скотт:

– *подготовительный этап* – сбор информации, выяснение содержания конфликтной проблемы;

– *предварительный анализ* возможностей решения, уточнение данных имеющейся информации;

– *собственно переговоры*, обсуждение, беседа, взаимный обмен информацией;

– *определение взаимовыгодных вариантов решения проблемы*, формирование соглашений по принятию решений;

– *уточнение деталей по соглашению* и их согласование, определение сроков выполнения обязательств, установление форм контроля за реализацией соглашения (Джини Г. Скотт., 1993).

Особенностью технологии ведения переговоров является ее универсальность, заключающаяся в возможности ее применения в любых видах межличностных конфликтов лиц разного возраста и социального статуса. Благодаря принятому закону «О медиации», сегодня вносятся изменения и дополнения в Кодекс РК "О браке и семье", согласно статье 18. О рассмотрении споров, возникающих между супругами при расторжении брака (супружества), что «...Споры относительно раздела общего имущества, выплаты средств на содержание нетрудоспособного супруга, а также несовершеннолетних детей, возникающие между супругами при расторжении брака (супружества), *рассматриваются в порядке медиации* или в судебном порядке». Согласно статьи 73. Осуществление родительских прав родителем, проживающим отдельно от ребенка «...Место жительства и юридический адрес ребенка при раздельном проживании родителей устанавливаются соглашением родителей. При отсутствии соглашения спор между родителями разрешается в порядке медиации или судом с участием органа, осуществляющего функции по опеке или попечительству, по требованию родителей исходя из интересов ребенка и с учетом его мнения...» (<http://adilet.zan.kz/rus/docs/R1100000031>).

Существует ряд факторов, которые влияют на эффективность деятельности третьей стороны в конфликте.

1. *Мотивированность обеих сторон* на совместную работу, готовность учесть мнение посредника, принять предлагаемое им решение, достичь конструктивного разрешения конфликтной ситуации.

2. Эффективность медиаторства определяется *особенностями и характером* деятельности третьей стороны. Среди них выделяют: • заинтересованность третьей стороны в урегулировании конфликта; • наличие знаний и профессиональных качеств, обеспечивающих успешное проведение процесса урегулирования конфликта, а также способности убеждать; • наличие достаточного опыта успешного урегулирования конфликтов в прошлом; • знание ситуации, обстановки, особенностей конфликта.

3. *Настойчивость в действиях* третьей стороны оказывается результативной тогда, когда разногласия участников связаны с принципиальными для них вопросами и когда напряженность конфликта особенно высока.

4. *Длительность конфликта*. Эффективность деятельности третьей стороны в урегулировании затяжного конфликта оказывается более низкой, чем это имеет место в случае скоротечного.

5. *Выбираемые тактики и техники* урегулирования конфликтов определяются ситуацией, в которой оказывается третья сторона, а не особенностями медиатора.

Исследуя проблему конфликта в рамках нашего исследования, необходимо отметить, что важным способом управления конфликтами является их профилактика и урегулирование в профессиональной деятельности медиатора.

Деятельность медиатора включает анализ ситуации и урегулирование конфликта. Схематически этапы деятельности по урегулированию конфликта отображены в соответствии с рисунком.

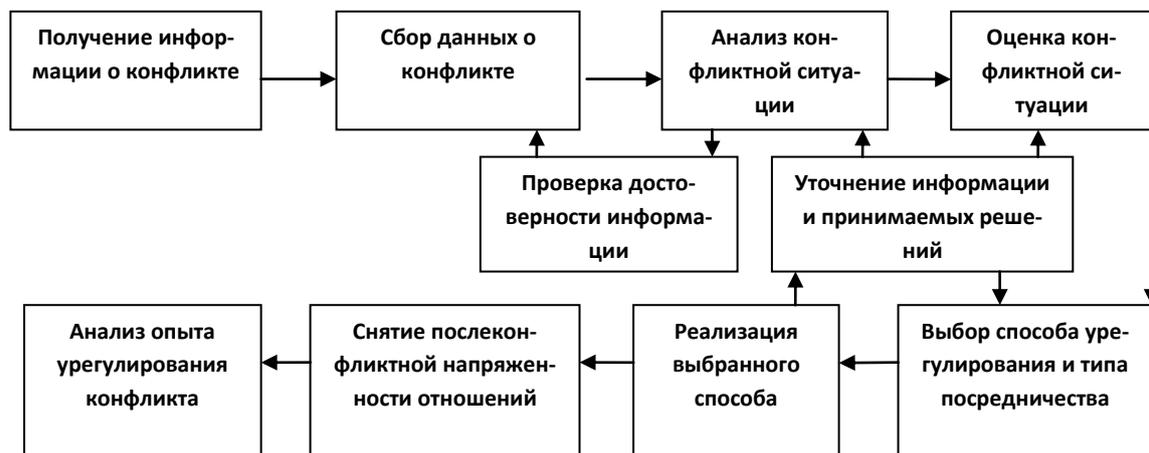


Рисунок. Этапы деятельности медиатора по урегулированию конфликта

Исходя из вышеизложенного, проведенный анализ изучаемой проблемы, позволил выдвинуть ряд рекомендаций по урегулированию конфликтов в профессиональной деятельности медиатора:

- попытайтесь поставить себя на место конфликтующей стороны;

- не делайте поспешных выводов. Дайте участникам некоторое конкретное время, чтобы осмыслить создавшуюся ситуацию;
- урегулирование конфликта – это решение проблемы «что делать», а не расследование вины «кто виноват»;
- не давайте конфликту разрастись, не втягивать в него новых участников; проблемы должны решаться преимущественно теми, кто их создал;
- преодолеть конфликт помогает общая деятельность и постоянная коммуникация между партнерами;
- ищите момент для начала переговоров между участниками конфликта, «точки» доверия и уважения к партнерам по переговорам;
- при обсуждении анализируйте мнения противоположных сторон, ищите компромисс, выслушивайте мнение каждой стороны: не столько для того, чтобы его опровергнуть, сколько для того, чтобы его учесть. Согласия в конфликте можно достичь путем определения общей основы оценок; конфликт разрешим при твердом намерении обеих сторон к конструктивной дискуссии в интересах дела.

Таким образом, посредническая деятельность по разрешению конфликтных ситуаций сегодня актуальна. Медиатору необходимо не только руководствоваться вышеперечисленными рекомендациями в организации общения, разработке мер по профилактике и урегулированию конфликтных ситуаций, повышая свою культуру, но и использовать упражнения, тренинги для выработки неконфликтного стиля поведения.

Литература

- Джини Г.* Скотт. Сила ума. Способы разрешения конфликтов. СПб.: Спикс, 1993.
- Джонсон Д., Джонсон Р.* Программы по разрешению конфликтов и посредничеству лиц по статусу в школах: обзор обследований // Социальный конфликт. 1998. – №№ 1, 2.
- Дэна Д.* Преодоление разногласий: Как улучшить взаимоотношения на работе и дома. СПб.: Институт личности, 1994.
- Информационно-правовая система нормативных правовых актов РК «Әділет», - <http://adilet.zan.kz/rus/docs/R1100000031>.
- Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко. М., 1996.
- Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1983.
- Шаленко В.Н.* Посредничество. М.: Социоинженерная ассоциация «Деловое содействие», 2007.
- Энциклопедический социологический словарь. М., 1995.

ПРОБЛЕМА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Башкин М.В.

Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, Россия

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ

(Проект № 16-06-00196а)

В работе представлены результаты теоретического и эмпирического исследования проблемы межличностных конфликтов в педагогической деятельности и конфликтной компетентности учителя. Результаты исследования свидетельствуют об имеющихся у учителей трудностях при реализации эффективной стратегии поведения в условиях межличностного конфликта. Автором обосновывается необходимость формирования у педагогов конфликтной компетентности.

Ключевые слова: конфликт, учитель, педагогическая деятельность, тип реагирования на конфликт, конфликтная компетентность, креативность.

PROBLEM INTERPERSONAL CONFLICTS IN PEDAGOGICAL ACTIVITY

Bashkin M.

Yaroslavl state university of P.G. Demidov, Russia

In work results of theoretical and empirical research of a problem of the interpersonal conflicts in pedagogical activity and conflict competence of the teacher are presented. Results of research testify to the difficulties which are available for teachers at realization of effective strategy of behavior in the conditions of the interpersonal conflict. Need of formation at teachers of conflict competence is proved by the author.

Keywords: conflict, teacher, pedagogical activity, type of response to the conflict, conflict competence, creativity.

Современная ситуация в системе школьного образования характеризуется наличием большого количества конфликтов, имеющих прежде всего объективные причины. Диверсификация системы образования, наличие различных культур и моделей образовательных структур можно отнести к внутренним объективным причинам возникновения конфликтов в школе. Внешние по отношению к самой системе образования причины роста школьных конфликтов заключены в процессе трансформации общества и сопутствующих этому процессу явлениях общественной жизни (Башкин, 2014).

Конфликтам воспитательного и образовательного процессов посвящены труды многих отечественных психологов и педагогов (Г.М. Андреева, В.М. Афонькова, Т.В. Драгунова, Е.М. Дубовская, А.С. Залужский, М.М. Кашапов, Л.А. Петровская, М.М. Рыбакова, П.А. Сергоманов, Л.С. Славина, Б.И. Хасан, Н.Е. Щуркова и др.). Вместе с тем, существует противоречие между потребностями образовательной практики и отсутствием четко разработанной системы эффективных психотехнологий (основанных на теоретически обоснованных подходах) конструктивной работы с конфликтами в сфере образования (Башкин, 2015; Бахвалова, 2015; Живаев, 2015).

В своем исследовании мы берем за основу точку зрения М.М. Кашапова и понимаем под конфликтом «наиболее острый способ разрешения значимых противоречий, возникающих в процессе социального взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающийся негативными эмоциями и чувствами, переживаемыми ими по отношению друг к другу» (Кашапов, 2003, с.5).

Конфликтная компетентность представляет собой способность человека оптимальным способом преодолевать возникающие противоречия, противостоять деструктивному влиянию конфликтов и умение их конструктивно разрешать (Кашапов, Башкин, 2010).

Конфликтную компетентность можно рассматривать как вид коммуникативной компетентности, обладающий ее существенными качественными признаками: сложностью структурной организации, имеющей интегральный характер; связанностью со структурой процесса коммуникации и его эффективностью; динамичностью структурных компонентов; возможностью их совершенствования (Башкин, 2013).

В структуре конфликтной компетентности учителя, как сложной структурно-функциональной системе, можно выделить три основных компонента: когнитивный, мотивационный и регулятивный (Кашапов, Башкин, 2010).

1) Когнитивный компонент включает в себя информационный и креативный элементы:

а) информационный элемент представляет собой систему знаний личности о конфликтах и способах поведения в них;

б) креативный элемент предполагает переход личности от привычного взгляда на природу конфликта как деструктивного явления к осознанию его творческой сущности;

2) Мотивационный компонент конфликтной компетентности отражает состояние внутренних побуждающих сил личности, которые благоприятствуют оптимальному поведению в конфликте. Конфликтная компетентность предполагает, на наш взгляд, доминирование в поведении личности мотивации стремления к успеху, способствующей конструктивному разрешению конфликта. Прямо противоположный тип мотивации (моти-

вация избегания неудач), с нашей точки зрения, напротив, препятствует успешному разрешению конфликтной ситуации.

3) Регулятивный компонент: содержит эмоциональный, волевой и рефлексивный элементы.

а) эмоциональный элемент: способность личности управлять своим эмоциональным состоянием в предконфликтных и конфликтных ситуациях, умение открыто выражать эмоции без оскорблений оппонента, способность к эмпатии;

б) волевой элемент: способность к волевой саморегуляции в конфликте (к сознательной мобилизации сил, контролю и управлению собой);

в) рефлексивный элемент: способность личности производить реконструкцию конфликта и осуществлять коррекцию своего поведения.

На этапе эмпирического исследования конфликтной компетентности педагогов были использованы анкетирование и следующие психодиагностические методики: опросник «Диагностика личности на мотивацию к успеху и к избеганию неудач» (Т. Эллерс); личностный опросник «Диагностика уровня субъективного контроля» (Дж. Роттер); методика «Шкала оценки эмоциональной возбудимости» (V.A. Braithwaite, в адаптации А.А. Рукавишниковой, М.В. Соколовой); опросник «Оценка уровня волевого самоконтроля» (Е.В. Эйдман, А.Г. Зверков); методика диагностики типа реагирования в конфликте (М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева); опросник «Диагностика личностной креативности» (Ф. Вильямс, в адаптации Е.Е. Туник).

Анализ анкет, заполненных педагогами школ г. Ярославля (100 человек), показал, что у 50% опрошенных учителей отмечается резко выраженное отрицательное отношение к конфликту. Только 12% учителей подчеркнули положительную роль конфликтов, назвав их средством профессионального и личностного роста, «двигателем развития», способом нервной разрядки организма, а также возможностью выявить те накопившиеся проблемы, которые не были заметны ранее. Треть опрошенных педагогов признались, что используют в конфликте стратегию избегания, что было подтверждено результатами методики «Диагностика ведущего типа реагирования».

Под конфликтной компетентностью педагоги понимают умение личности грамотно нейтрализовать конфликт или уйти от него с наименьшим отрицательным эффектом для всех сторон (33% респондентов), способность к поиску конфликтных источников, распознаванию признаков конфликта и оценке конфликтной ситуации (такое же число педагогов). Данный термин учителя трактуют также как умение личности удерживать противоречие в продуктивной конфликтной форме, способствующей его разрешению.

Учителями выделены составляющие когнитивного компонента данной компетентности: способность выявить цель конфликта, знание основ конфликтологии. По мнению 56% опрошенных педагогов, основу конфликтной компетентности личности составляет способность понимать эмоциональное состояние другого человека и владеть своими эмоциями в конфликтной ситуации.

Таким образом, учителями подчеркивается важная роль эмоционального элемента конфликтной компетентности. Опрошенными педагогами отмечены и качества личности, относящиеся к волевому элементу изучаемой нами компетентности: настойчивость, упорство, выдержка, стойкость характера, решительность. Среди других личностных качеств, значимых для оптимального поведения в конфликте, педагогами выделены тактичность, уверенность в себе и самодостаточность, уступчивость, доброта, способность к состраданию (50% опрошенных).

Основные барьеры, затрудняющие оптимальное разрешение конфликтов, связаны у опрошенных педагогов с мотивационным и регулятивным компонентами конфликтной компетентности. Выделены следующие трудности: отсутствие у 31% опрошенных учителей навыков эмоциональной саморегуляции в конфликте (что выражается в проявлении ими повышенной эмоциональности и вспыльчивости), личностные особенности педагогов, мешающие эффективному решению конфликта (особенности характера, излишняя скромность). Более половины педагогов (62%) отметили, что основной трудностью в конфликте для них является нежелание оппонента принять точку зрения другого и, в случае необходимости, уступить ему. Один из опрошенных педагогов признался, что иногда барьером в конфликте для него выступает личная неприязнь к оппоненту. Установлено, что наиболее эмоционально острыми для большинства опрошенных учителей являются конфликты, связанные с отсутствием у учащихся учебной мотивации и регуляцией детьми своего поведения в школе.

Результаты проведенного анкетирования позволили сделать вывод о том, что у большинства педагогов отсутствуют систематические знания по конфликтологии. При возникновении конфликтов учителя стараются опираться преимущественно на свою интуицию.

Результаты проведенного нами эмпирического исследования позволили сделать вывод о том, что в структуре конфликтной компетентности педагогов наибольший «вес» имеют такие базовые качества, как настойчивость ($W=27$) и робость ($W=26$), относящиеся к волевому и эмоциональному элементам данной компетентности. Таким образом, ведущей характеристикой конфликтной компетентности педагогов выступает регулятивная.

Анализ корреляционных отношений выявил прямое влияние настойчивости на мотивацию стремления к успеху ($\eta^2=0,75$) и самоконтроль личности учителей ($\eta^2=0,87$). Таким образом, для педагогов, проявляющих настойчивость, характерны адекватный уровень притязаний и сформирован-

ность навыков волевого самоконтроля. Педагогическая деятельность связана с необходимостью преодоления учителем различного рода трудностей, требующих от него мобилизации волевых усилий.

Эти трудности могут быть связаны как с организацией педагогом учебного процесса, так и с регуляцией им собственного психического состояния. Самообладание учителя проявляется не только в том, чтобы сдерживать свой гнев, но и в том, чтобы преодолеть робость, часто мешающую в работе с классом. Необходимость предъявлять четкие требования к учащимся и осуществлять контроль за их исполнением требует от учителя проявления настойчивости.

На основании результатов регрессионного анализа установлено, что одной из детерминант типа реагирования в конфликте «Уход» педагогов является робость: «Уход» = $11,410 + 0,886^* \times$ «Робость»; при $p < 0,05$. Избегание учителем ситуаций конфликта не является рациональным поведением, поскольку данный тип реагирования не ориентирован на решение проблемы. Ожидая, что возникшая конфликтная ситуация разрешится сама собой, учитель может допустить ее переход в стадию острого конфликта.

Проведенный сравнительный анализ показателей конфликтной компетентности учителей с различным стажем работы (по критерию Т-Стьюдента) позволил установить, что у педагогов, начинающих свою профессиональную деятельность, ниже уровень эмоциональной саморегуляции по сравнению с учителями, имеющими стаж работы свыше пяти лет.

В ходе эмпирического исследования нами было выявлено, что креативность учителя оказывает влияние на выбор им стратегии оптимального разрешения конфликта. Творческое восприятие педагогом конфликтной ситуации, способность проявлять гибкость мышления и поведения способствуют принятию им конструктивного решения в конфликте.

В ходе исследования нами было установлено, что чем более креативным является педагог, тем выше у него степень развития интернальности. Подчеркнем, что конструктивное отношение учителя к конфликту предполагает его восприятие не как помехи, а как творчески решаемой задачи. Избегание учителем ситуаций конфликта не является рациональным поведением, поскольку данный тип реагирования не ориентирован на решение проблемы. Ожидая, что возникшая конфликтная ситуация разрешится сама собой, учитель может допустить ее переход в стадию острого конфликта.

Творческий подход к конфликту предполагает способность личности отказаться от стандартных и зачастую неэффективных способов его решения и перейти к выработке новых, оригинальных стратегий для разрешения сложившихся противоречий. Таким образом, учитель, обладающий высоким уровнем развития креативности, способен не только предвидеть и предотвращать появление конфликтных ситуаций, но и уметь своевременно и безболезненно разрешать их, выбирая при этом оптимальный тип реагирования. Формирование креативности должно являться, по нашему мне-

нию, одной из ключевых задач в процессе формирования профессиональной компетентности педагога.

Литература

Башкин М.В. Формирование психологически комфортной и безопасной образовательной среды. Ярославль: ЯрГУ, 2014.

Башкин М.В., Бахвалова О.А., Живаев Н.Г. Психолого-педагогические основы образовательного процесса. Ярославль: ЯрГУ, 2015.

Кашанов М.М. Теория и практика решения конфликтных ситуаций. М.; Ярославль: Ремдер, 2003.

Кашанов М.М., Башкин М.В. Психология конфликтной компетентной образовательной среды. Ярославль: ЯрГУ, 2014.

Психология конструктивной конфликтности личности / под ред. А.В. Карпова, М.М. Кашапова. Ярославль: ИПК «Индиго», 2013.

КОНФЛИКТОЛОГИЯ В КОНТЕКСТЕ КРИТИЧЕСКОГО ДИСКУРС-АНАЛИЗА

Бендюков М.А.

**Петербургский государственный университет путей сообщения
Императора Александра I, Санкт-Петербург, Россия**

В статье представлены результаты аналитического исследования основных концептов конфликтологии. Исследование проведено с использованием метода критического дискурс-анализа. Выявлено, что интерпретация основных концептов конфликтологии: «конфликт»; «социальное действие»; «разрешение конфликта» является спорной. Делается вывод, что конфликтология является частью идеологии, а не научной дисциплиной.

Ключевые слова: конфликтология, дискурс-анализ; конфликт; социальное действие; разрешение конфликта; наука, гегемония, идеология.

CONFLICTOLOGY IN THE CONTEXT OF CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS

Bendiukov M.A.

**Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University, Saint-Petersburg,
Russia**

The article presents the results of an analytical study of the main concepts of conflictology. The study was conducted using the method of critical discourse analysis. It was revealed that the interpretation of the basic concepts of conflict-

nology: "conflict"; "social action"; "conflict resolution" is disputed. The conclusion is the conflictology is part of the ideology, not a scientific discipline.

Keywords: conflictology, discourse analysis; conflict; social action; conflict resolution; science, hegemony, ideology.

Конфликтология сегодня это бурно развивающаяся дисциплина. Ряд ученых считают ее особым научно-прикладным направлением, междисциплинарной областью знания и даже отдельной наукой. Не будем спорить так ли это на самом деле. Единственное, что можно сказать определенно, что конфликтология это отдельная специальность по ОКСО (код 040300 группы «Социальные науки» и «Гуманитарные науки») и специальность по номенклатуре ВАК (код 23.00.06; группа 23.00.00 «Политология»). И, конечно, это учебная дисциплина, входящая в основные образовательные программы по многим направлениям. По всей видимости, этим и объясняется тот факт, что основные конфликтологические идеи изложены в учебниках и учебных пособиях. В свою очередь, исследования конфликта в традиционных науках (социология, психология, экономическая теория) существуют как бы параллельно; в рамках собственного дискурса этих наук, который радикально отличается от дискурса, представленного в учебниках конфликтологии.

Напомним, что М. Фуко определял дискурс как социальную практику, состоящую из высказываний. Совокупность взаимосвязанных высказываний образует дискурс различных сфер практики (в том числе и науки, понимаемой как социальная практика, направленная на познание), напр. политики, экономики, образования, медицины и проч. «Дискурс... – это не сознание, которое помещает свой проект во внешнюю форму языка, это не самый язык и, тем более не некий субъект, говорящий на нем, но практика, обладающая собственными формами сцепления и собственными же формами последовательности» (Фуко, 1996, с. 69).

Представляется, что конфликтология вполне может быть описана как институциональный дискурс о конфликте, который, во-первых, онтологизирует свой базовый концепт и, во-вторых, легитимизирует свойственный ему «порядок дискурса» – систему правил, регулирующих процесс создания текстов. Иначе говоря, конфликтология это особый способ концептуализации, идентификации, означивания, оценивания и интерпретации социальных ситуаций, субъектов, их отношений, а также сопутствующих объектов реальности. Легитимность этому способу описания социальной реальности придают заинтересованные и вовлеченные социальные институты.

В дискурс-анализе выделяют два основных подхода: описательный и критический. Описательный подход сосредотачивается на изучении бытования дискурсов, как стратегий языкового поведения и то, как с помощью языковых средств создается социальная реальность. В свою очередь, кри-

тический дискурс-анализ нацелен на изучение социального неравенства, выраженного в языке или дискурсе. В работах представителей этого направления рассматривается проблема использования языка как средства социального контроля и способа осуществления власти. В частности, Н. Фэркло утверждает, что особенность современного общества состоит в том, что доминирование социальных групп происходит не через прямое насилие, а через достижение согласия языковыми средствами: путем внедрения в общественное сознание соответствующих концептуальных моделей и систем (Fairclough, 1996).

Возможный механизм формирования институциональных дискурсов представлен в работе Э. Лакло и Ш. Муфф (Laclau, Mouffe, 2001). По мнению этих авторов, дискурс формируется благодаря фиксации значений вокруг привилегированных знаков («узловых точек»), которые упорядочивают и придают значение другим знакам. Таким образом, значение каждого слова зафиксировано через его отношения с другими словами, и из дискурса исключаются все другие возможные значения. Разные знаки в пределах одного дискурса связаны в «цепочку эквивалентности», которые позволяют устанавливать единство значения дискурса и тождественность каждого знака в нем. Совокупность всех возможных значений, исключенных из дискурса авторы называют «областью дискурсивности». Таким образом, дискурс, с одной стороны устанавливает «закрытость», т.е. блокирует возможность изменения значений знаков, входящих в дискурс, но с другой стороны, область дискурсивности является возможным источником переопределения знаков, т.е. изменения дискурса. Это определяет существование разных дискурсов, которые борются за создание значения. По мнению Лакло и Муфф конфликт является естественным состоянием дискурсов, которые претендуют на то, чтобы по-своему определять реальность и устанавливать свои принципы социальной практики. Изменение дискурса осуществляется с помощью «артикуляций», т.е. появления в текстах иных значений некоторых знаков, чем было ранее.

Для объяснения механизма, с помощью которого дискурс обеспечивает себе приоритет в ситуации антагонизма, Лакло и Муфф вводят понятие «интервенция гегемонии», который они определяют как артикуляцию, которая воссоздает ясность с помощью силы. Гегемония в данном случае понимается в духе А. Грамши как «насилие и согласие», что применительно к теории дискурса определяется как власть и консенсус.

Экскурс в теорию дискурса позволяет осмыслить конфликтологию в критическом контексте. Прежде всего, отметим, что бытование конфликтологии преимущественно как учебной дисциплины вполне закономерно и определяется механизмом «интервенции гегемонии». Как будет показано ниже, конфликтология транслирует весьма специфическое означивание и концептуализацию вполне обыденной, хотя и субъективно сложной, социальной ситуации. Иначе говоря, осуществляет артикуляцию и «воссоздает

ясность» для интерпретации не рефлексированного субъективного опыта участия в конфликтном взаимодействии. Силой, которая обеспечивает гегемонию, выступают статусно-ролевые отношения характерные для педагогического процесса (отношения учитель – ученик) и институциональные рамки интерпретации конфликта, задаваемые ФГОС ВПО.

Проанализируем «узловые точки» гегемонного дискурса конфликтологии, которые придают значение другим знакам.

1. Определение концепта «конфликт».

При описании конфликта преимущественно используются понятия «противоречие» и «противоположность», которые трактуются как синонимы: «актуализировавшееся противоречие; «значимые противоречия»; «противостояние (противоположность) двух начал»; «противоборство на основе противоположно направленных мотивов и/или суждений». С формально-логической точки зрения это недопустимо. Противоречие и противоположность являются особыми видами отношений между понятиями, родовым концептом для которых выступает «несовместимость».

Отношение противоречия (контрадикторность) принципиально отличается от отношения противоположности (контрарности). Противоречивые суждения не могут быть одновременно истинными. Истинность одного из них непременно означает ложность другого. В свою очередь, отношение противоположности предполагает, что хотя пара суждений не может быть одновременно истинной, она может быть одновременно ложной. Например, пара суждений «белое – не-белое» противоречива (не существует третьего варианта), а пара «белое – синее» противоположна (описываемый объект может быть черным).

Нетрудно заметить, что в зависимости от того, определяется ли конфликт как ситуация противоречия или ситуация противоположности принципиально меняется и понимание сути конфликтного взаимодействия, и способы управления им. Думается, что известная фраза о том, что конфликт представляет собой большей частью резиноподобное понятие, которое можно растягивать и полученное использовать в своих целях наилучшим образом описывает положение вещей в конфликтологии.

2. Конфликт как внешне наблюдаемое социальное действие.

Традиционным пониманием конфликта является признание того, что конфликт непременно включает конфликтные действия. Скрытый от непосредственного наблюдения этап конфликта, т.е. формирование и осознание ситуации как содержащей противоречия, а также планирование действий обычно носит название «предконфликтный». Сама формулировка указывает, что это еще не конфликт, но лишь подготовка к нему. Упомянутые выше понятия «противостояние» и «противоборство» используемые в определении конфликта явно маркируют эту позицию. Эта позиция прослеживается и в серьезных научных работах тем самым, фактически выводя феномен конфликта из исследовательского поля психологии, призванной ис-

следовать психические механизмы, организующие поведение, а не само поведение (Бендюков, Лисовская, Харчук, 2012).

3. «Разрешение» конфликта.

Общим местом в учебниках по конфликтологии и психологии конфликта можно считать положение о том, что конфликт может и должен быть разрешен, а при правильных действиях и/или соответствующей помощи (напр., медиация) разрешен через согласие и удовлетворение сторон. Признавая, что любой конфликт когда-то заканчивается, заметим, что идея о непременном разрешении конфликта выглядит весьма спорной. И наиболее ярким примером неразрешимости конфликта служит традиционная сфера применения этих идей – сфера труда.

То, что трудовые отношения в условиях рыночной экономики принципиально противоречивы, обнаружил и детально описал К. Маркс. Присвоение прибавочной стоимости частными владельцами средств производства, и разделение труда, приводящее к «отчуждению труда», являются постоянным источником противоречий «между трудом и капиталом», которые неустранимы в рамках рыночной экономики. Иными словами, социально-экономический конфликт всегда скрыто присутствует в трудовой жизни, хотя не всегда появляется как открытые действия.

Труд противоречив и на уровне отдельной организации. Действительно, трудовая деятельность всегда осуществляется в условиях противоречия между организационной целью, ради которой создана и существует организация и индивидуальными целями наемных работников. И это противоречие также неразрешимо в рамках рыночной экономики. Любой человек, обладающий трудовым опытом, согласится, что политическое маневрирование, интриги, борьба за власть, ресурсы и влияние являются обыденной практикой организационной жизни, а не поведенческой девиацией. Другое дело, что это не всегда выражается в действиях (саботаж, открытое противостояние рабочих групп и проч.).

Трудовая деятельность осуществляется в режиме произвольного поведения. В связи с этим, укажем на еще одно неразрешимое противоречие труда: противоречие между биологически обусловленным стремлением индивида действовать в режиме мотивационно-целевого единства деятельности (непроизвольное поведение) и необходимостью осуществлять совокупность биологически нецелесообразных («волевых») действий – произвольное поведение. Субъективное проявление этого противоречия (противоречие между «хочу» и «надо») известно каждому и обнаруживается, например, во время утренних сборов на работу.

Отметим, что в отличие от других сфер человеческой жизни, таких как семья, дружеские отношения и проч. где противоречия могут быть «разрешены» путем разрушения социальной ситуации (развод, полный отказ от коммуникации), труд противоречив и, следовательно, конфликтогенен, принципиально. Человек трудоспособного возраста может сменить

место работы, организацию, форму занятости, даже страну проживания, но выйти из трудовых отношений, т. е. устранить эти противоречия, он не может. Это позволяет заключить, что использование термина «разрешение» по отношению к конфликту некорректно и более уместным было бы говорить об «управлении» или «регулировании» конфликта и/или недопущении конфликтных действий.

Кстати, заметим, что в трудовом праве эта проблема разрешена радикально. И в действующем Трудовом кодексе РФ, и в документах Международной организации труда используется только понятие «трудовой спор». Таким образом, конфликту отказано в онтологическом статусе существования, и он исключается из правового регулирования. При этом, разрешить трудовой спор, это значит вынести решение о том, чья точка зрения соответствует законодательству, что зачастую вовсе не способствует разрешению конфликта, а лишь обостряет его.

Объем статьи не позволяет описать более тонкие особенности конфликтологического дискурса, однако и приведенные результаты позволяют сделать вывод, что сегодняшняя конфликтология может быть признана лишь дискурсивной практикой и составной частью господствующей идеологии, но не научным направлением. Тем не менее, автор вовсе не считает такое положение вещей неприемлемым. Как изящно заметил М. Фуко, «Идея, что будет возможно такое состояние коммуникации, в котором игры истины смогут циркулировать беспрепятственно, без ограничений и принудительных воздействий, представляется мне относящейся к порядку утопии» (Фуко, 1994, с. 208).

Несомненно, конфликтология играет свою роль в упорядочении социальной системы и поддержании социального мира. Другое дело, что сложившийся гегемонный дискурс, комплексно маркирующий конфликт как поведенческую девиацию, существенно ограничивает объективные исследования процессов возникновения и протекания конфликта. Прежде всего, это касается психологии.

Не трудно заметить, что конфликтологический дискурс не способствует изучению механизмов субъективного означивания и ментальной репрезентации социальных ситуаций, содержащих несовместимость, а также процессы принятия решений и формирования готовности к деятельности в этих ситуациях. Да, такие исследования ведутся. В частности, упомянем серию работ Ярославских психологов, посвященную метакогнитивным механизмам, обеспечивающим конфликтную компетентность (Метакогнитивные основы..., 2012). Однако, количество таких работ несопоставимо со значимостью проблемы.

Кроме того, недостаток подобных исследований не позволяет разрабатывать новые методы управления конфликтами и, в целом, решать прикладные задачи в этой важной сфере социальной жизни.

Литература

Бендюков М.А., Лисовская Н.Б., Харчук А.Д. Методологические основания теории профессионального развития личности в либеральной экономике // Психология образования в поликультурном пространстве. 2012. – Том 3 (№ 19). – С.11-17.

Метакогнитивные основы конфликтной компетентности / под науч. ред. М.М. Кашапова. Ярославль: ЯрГУ, 2012.

Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет. М.: Касталь, 1996.

Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. СПб.: Аскад, 1994.

Fairclough N. Critical Discourse Analysis. Boston: Addison Wesley Publishing Company, 1995.

Laclau E., Mouffe Ch. Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics. Verso, 2001.

ОСОБЕННОСТИ ВЫБОРА ТИПА КОНФЛИКТНОГО РЕАГИРОВАНИЯ ПЕДАГОГАМИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Васильева Е.Ю., Кашапов М.М.

Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, Россия

*Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ,
проект № 16-06-00196а*

В статье рассматриваются вопросы межличностного взаимодействия педагогов и результаты эмпирических исследований выбора типа конфликтного реагирования педагогов. А также сравнительный анализ методик на тип конфликтного реагирования. По результатам исследований «Компромисс» является наиболее предпочитаемым типом реагирования на конфликт.

Ключевые слова: общение, педагогическое общение, межличностное взаимодействие, тип конфликтного реагирования, конструктивный конфликт.

FEATURES SELECTION CONFLICTED RESPONSE TEACHERS OF PRE-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

Vasilyeva E.U., Kashapov M.M.

P.G. Demidov Yaroslavl State University, Russia

The article deals with the issues of interpersonal interaction of teachers and empirical studies of post-conflict response type selection. As well as the

comparative analysis of methods to a type conflict response. Based on the results of the study "compromise" is the most preferred type of response to conflict.

Keywords: communication, pedagogical communication, interpersonal communication, the type of conflict response, constructive conflict.

В условиях модернизации российского образования необходимо повышение эффективности педагогической деятельности педагогов дошкольных учреждений. Большинство психологов признают, что дошкольное детство является основополагающим в процессе становления личности и способностей человека, обеспечивающем его последующую профессиональную деятельность и бытие как полноценного члена общества (Л.С. Выготский, И.С. Кон, А.А. Реан, С.Л. Рубинштейн). В настоящее время большинство родителей не обладают достаточными знаниями в вопросах воспитания детей. В связи с этим, большая ответственность за обучение подрастающего поколения ложится на плечи дошкольных образовательных учреждений. Педагог в профессиональной деятельности взаимодействует с детьми, родителями и коллегами.

Поэтому, особое место в педагогической деятельности занимает общение. Общение — это сложный и многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время и как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс взаимовлияния друг на друга, и как процесс сопереживания и взаимного понимания друг друга. Оно выступает в качестве одного из важнейших факторов развития личности.

Все стороны этого многогранного процесса проявляются в педагогическом общении, но здесь они имеют свою специфику. Ведь для педагога общение выступает основной формой его деятельности. От его эффективности зависит успех педагогической деятельности в целом, а как следствие гармоничное развитие личности воспитанников. В педагогическом процессе взаимоотношения, по мнению В.А. Кан-Калика, первичны, как первична материя, на них строится многосоставная пирамида обучения и воспитания, ими питается, через них идет постоянное восхождение педагога к детям, они делают ребенка сотворцом собственной личности (Кан-Калик, 1987, с. 8-9).

Педагогическое общение представляет собой систему социально-психологического взаимодействия педагога со всеми участниками образовательного и воспитательного процесса, содержанием которого является обмен информацией, оказанием воспитательного воздействия, организация взаимоотношений. В своей профессиональной деятельности педагог включается в широкий диапазон взаимоотношений с коллегами, воспитанниками и их родителями (Васильева, Венцова, 2015, с. 198).

Межличностные отношения являются системообразующим фактором целостности педагогического коллектива. В процессе педагогической деятельности возникают ситуации, предрасполагающие к конфликтам. И каждая из этих ситуаций требует своего неопременного решения. При наличии конфликта необходимо правильно относиться к нему с точки зрения возможных положительных исходов: не подавлять, а решать его с полезным эффектом; анализировать конфликт; регулировать, направлять его на достижение полезных целей, т.е. конструктивно управлять им. В таких условиях одним из главных факторов эффективной педагогической деятельности, становится умение педагога превращать любую педагогическую ситуацию в ситуацию, развивающую способности, активность и характер ребенка (М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, Л.М. Митина).

Основными критериями развития культуры межличностных отношений педагогов являются знания о развитии личности, нравственные нормы и правила общения; наличие активной положительной мотивации на сотрудничество и диалог; осознанное осмысление процесса формирования культуры межличностных отношений, понимание перспектив владения ею; эмпатийные и рефлексивные умения (включают понимание другого человека, опирающееся на анализ его личности; эмоциональное сопереживание другому человеку, отклик на чувства другого человека и выражение своих чувств; стремление содействовать, помогать другому человеку); готовность применять усвоенные знания, навыки, умения в процессе взаимодействия с коллегами.

Спецификой межличностных отношений в педагогическом коллективе должен стать высокий уровень толерантности по отношению к коллегам и ученикам, от которого зависит эмоциональная сплоченность педагогического коллектива, эмоциональная стабильность, корректность в общении и конструктивное поведение в ситуациях конфликтов (Васильева, Венцова, 2015, с. 200)

Целью нашего исследования было определение типов реагирования педагогов на конфликтные ситуации.

Применялись следующие методики:

1. Опросник «Диагностика ведущего типа реагирования» (Кашапов М.М., Киселева Т.Г.)

2. Тест «Исследование особенностей реагирования в конфликтной ситуации». Методика К. Томаса.

В исследованиях участвовало 45 педагогов дошкольных учреждений.
Пол – женский

Возраст – от 20 до 68 лет; 20-30 лет – 7 чел.; 30-40 лет – 12 чел.; 40-50 лет – 16 чел.; старше 50 – 10 чел.

Стаж – от 6 мес. до 49 лет; до 10 лет – 11чел.; 10-20 лет – 17 чел.; 20-30 лет – 7 чел.; свыше 30 – 9 чел.

Квалификационная категория: Высшая – 4 чел.; Первая – 31 чел.; Без категории – 10 чел.

М.М. Кашапов, определяет особенности выхода из конфликта, как тип реагирования на определенную ситуацию. Условно можно выделить три основных способа разрешения конфликтной ситуации: «Агрессия» - ориентация на свои интересы и цели; «Уход» - ориентация на интересы и цели другого; «Решение» - включает в себя «Компромисс» и «Сотрудничество» (Кашапов, 2003; 2006; 2011).

В процессе эмпирических исследований по опроснику «Диагностика ведущего типа реагирования» (Кашапов М.М., Киселева Т.Г.) мы получили следующие результаты (см. рис.1): «Агрессия» - 11%; «Уход» - 27%; «Решение» - 62%.



Рисунок 1. Опросник «Диагностика ведущего типа реагирования»

Как видно из результатов, большинство педагогов выбирают наиболее эффективный тип реагирования «Решение», который предполагает построение отношений на основе сотрудничества и взаимопонимания, что позволяет обоим участникам конфликта общаться «на равных». Ориентация участников на позицию «выиграть-выиграть» способствует самоактуализации личности, ее целостности и гармоничности в отношении к себе и другим. Основой личностного развития в острых условиях конфликтного взаимодействия служит умение извлекать пользу из конфликта, умение обращать заведомое поражение в очевидную победу. (Кашапов, 2006, с.63).

Тест «Исследование особенностей реагирования в конфликтной ситуации». Методика К. Томаса позволяет выделить типичные способы реагирования на конфликтные ситуации. Он позволяет выявить насколько человек склонен к соперничеству или сотрудничеству, стремится к компромиссам, избегает конфликтов, какой из пяти стилей конфликтного поведе-

ния он использует наиболее часто (или, наоборот, наиболее редко). По каждому из пяти разделов опросника (соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление) подсчитывается количество баллов. Мы получили следующие результаты (см. рис. 2): «Соперничество»-9%; «Сотрудничество»-21%; «Компромисс»-28%; «Избегание»-19%; «Приспособление»-23%.



Рисунок 2. Типы конфликтного реагирования

Кеннет Томас полагал, что при избегании конфликта ни одна из сторон не достигнет успеха. При таких формах поведения как «Соперничество», «Приспособление» и «Компромисс» или один участник оказывается в выигрыше, а другой проигрывает, либо проигрывают оба, так как идут на компромиссные уступки. И только в ситуации «Сотрудничество» обе стороны оказываются в выигрыше. Другие специалисты убеждены, что оптимальной стратегией в конфликте считается такая, когда применяются все пять тактик поведения, и каждая из них имеет среднее значение.

В нашем исследовании большинство педагогов выбирают компромисс, как наиболее предпочитаемый тип реагирования на конфликт. В некоторых конфликтных ситуациях компромисс может быть эффективным типом реагирования по следующим причинам: проигрыш в одном, компенсируется выигрышем в другом; компромиссное решение лучше, чем отсутствие какого-либо решения; компромисс можно считать справедливым и разумным решением.

Сравнивая две методики на тип конфликтного реагирования, можно сделать следующие выводы:

Тип реагирования «Агрессия» (Кашапов М.М., Киселева Т.Г.) и тип «Соперничество» (К. Томас) имеют близкие значения 11% и 9% соответственно.

Тип реагирования «Решение» (Кашапов М.М., Киселева Т.Г.) можно считать, как сочетание таких типов реагирования, как «Сотрудничество», «Компромисс» и частично приспособление. В этом случае, получаются также близкие показатели с тестом К. Томаса.

Тип реагирования «Уход» (Кашапов М.М., Киселева Т.Г.) включает в себя такие типы реагирования, как «Уход» и «Приспособление, и также имеет близкие значения.

Таким образом, обе методики определения типа конфликтного реагирования дают идентичные результаты, что делает возможным использование любой из методик.

Выработка взаимовыгодных решений конфликта реальна, потому что большинство конфликтов имеет несколько причин. Кроме того, стороны обычно по-разному оценивают важность этих причин, и поэтому существует несколько приемлемых вариантов удовлетворения какого-либо желания.

Ключ к получению взаимовыгодного решения проблемы состоит в том, чтобы удовлетворить самое важное для стороны желание, а взамен добиться уступок в других, не важных для нее вопросах. Конфликт будет разрешен, если каждая сторона будет в выигрыше. А неадекватные способы разрешения конфликтной ситуации (агрессия и уход) сеют семена обиды, которые в будущем прорастут в конфликт.

В целом же, для каждой стратегии существует класс ситуаций, в которых она является наиболее оптимальной. *Умен не тот, кто прав, а тот, кто понимает, когда необходимо остановиться в споре.*

Разрешение конфликта - это не просто устранение или смягчение противоречия, это попытка изменить отношение к конфликту, а значит, построение новых отношений. Любое новое строительство предполагает творчество, поэтому, в зависимости от особенностей возникновения конфликта и участвующих в нем сторон, необходим творческий подход, одним из главных слагаемых которого является умение построить собственную позицию и аргументировано ее обосновать (Кашапов, 2003, с.74).

Научится находить оптимальное решение в конфликтных ситуациях, помогут принципы творческого отношения к конфликту: 1. Умение отличать главное от второстепенного. 2. Внутреннее спокойствие. 3. Эмоциональная устойчивость. 4. Знание меры воздействия на событие. 5. Готовность к любым неожиданным событиям. 6. Умение подходить к проблеме с разных, порой неожиданных точек зрения. 7. Восприятие действительности такой, какова она есть, а не такой, какой человеку хотелось бы ее видеть. 8. Стремление к выходу за рамки проблемной ситуации. 9. Наблюдательность, дальновидность. 10. Умение извлекать положительный опыт из всего происходящего (Кашапов, 2011, с.283).

Литература

Васильева Е.Ю., Венцова Т.Б. Роль межличностного общения педагогов в образовательном процессе // Научный поиск: Сб. научных работ студентов, аспирантов и преподавателей / под ред. А.В. Карпова. Ярославль: ЯРО РПО, факультет психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова, НПЦ «Психодиагностика», 2015.

Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М.: Просвещение, 1987.

Кашанов М.М. Основы конфликтологии. Ярославль: Яросл. гос. ун-т, 2006.

Кашанов М.М. Психология творческого процесса в конфликте. Ярославль: Яросл. гос. ун-т, 2011.

Кашанов М.М. Теория и практика решения конфликтных ситуаций. М.; Ярославль: Ремдер, 2003.

КРЕАТИВНОСТЬ ПОДРОСТКОВ В РАЗРЕШЕНИИ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ

Волченкова А.А., Кашанов М.М.

Ярославский государственный университет им. П.Г.Демидова, Россия

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ,

проект № 16-06-00196а

В статье рассмотрены когнитивные компоненты подростковой креативности в конфликте. Установлено, что высокий уровень креативности нормально развивающихся подростков при разрешении конфликтных ситуаций обусловлен их более стабильным эмоциональным состоянием и умением использовать разнообразные способы реагирования на конфликт. Обосновано, что чем выше уровень креативности, тем чаще ведущим типом реагирования в конфликтных ситуациях подростки выбирают «Решение».

Ключевые слова: креативность, конфликт, решение конфликта, подросток, тревожность, учитель.

CREATIVITY ADOLESCENTS IN CONFLICT RESOLUTION

Volchenkova A.A., Kashapov M.M.

P.G. Demidov Yaroslavl State University, Russia

The cognitive component of adolescent creativity in conflict is presented in this article. It was found that high levels of creativity normally developing adolescents in resolving conflict situations determined by their more stable emotional state and the ability to use a variety of ways to respond to conflict. The

higher the level of creativity, the more leading type of response in conflict situations teens are choosing a resolving it is proved.

Keywords: creativity, conflict, resolving conflict, adolescent, anxiety, teacher.

Возникновение и развитие конфликтов обусловлено действием четырех причин: объективных, организационно-управленческих, социально-психологических и личностных. Первые две группы факторов носят в основном объективный характер, третья и четвертая - главным образом субъективный (Анцупов, 2003, с.50).

Нам наиболее интересными для изучения представляются личностные причины возникновения конфликтов. Они связаны с индивидуально-психологическими характеристиками его участников, что обусловлено спецификой процессов в психике человека в результате его взаимодействия с другими людьми и окружающей средой.

Некоторые конфликты случаются вследствие того, что рамки допустимого поведения у человека заужены, что можно объяснить его ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в частности задержкой психического развития (ЗПР). Конфликтную ситуацию определяют, как трудную ситуацию социального взаимодействия для человека. Характерными причинами межличностных конфликтов в школе у учеников служит их низкий уровень социально-психологической компетентности.

Ученик, особенно ребенок с ЗПР, часто не имеет достаточного уровня психологической устойчивости к негативным воздействиям на психику социального взаимодействия. Поэтому важно в профилактике конфликтов в школе содержательно и психологически подготавливать персонал школы и учеников к оптимальным действиям в предконфликтных и конфликтных ситуациях.

Возникновению межличностных и внутриличностных конфликтов у учителей и учеников способствует завышенный или заниженный уровень притязаний. А. И. Шипилов отмечает в обзоре школьных конфликтов, что наиболее распространены среди учащихся конфликты лидерства; в средних классах часто конфликтуют группа мальчиков и девочек. По наблюдениям психологов (Ситковская, 1998), путь к лидерству, особенно в подростковой среде, связан с демонстрацией превосходства, цинизма, жестокости, безжалостности. В поведении подростков часто наблюдается конфликтная манипулятивная стратегия в форме провокации. Ситуативной провокацией конфликтной ситуации в конфликте служит инцидент, означающий перевод конфликтной ситуации в конфликт (Харченко, 2010, с. 9).

Одна из важных задач подросткового возраста – научиться общаться, а, значит, научиться договариваться, конструктивно разрешать конфликтные ситуации. Креативность – это путь к конструктивному разрешению конфликтных ситуаций. Проблема обучения детей умению конструктивно

разрешать конфликтные ситуации стоит особенно остро в современной системе образования. Дети с различными нарушениями в развитии, в частности с ЗПР имеют трудности при включении в группу нормально развивающихся сверстников. В проведенных нами исследованиях обоснована специфика толерантного отношения к подросткам, имеющим ЗПР (Кашапов, 2002, с.171-172; Кашапов, 2002; с.264-268; Кашапов, 2013, с.187-192; Кашапов, 2014, с.108-110). Создавать положительный психологический климат в образовательной среде школы, выработать определенную систему требований к учащимся учителю позволит знание и учет возрастных характеристик развития личности.

Цель работы – исследование особенностей креативности, ведущего типа реагирования на конфликт у нормально развивающихся подростков, а также у их сверстников с ЗПР.

Методика и процедура исследования

Испытуемые. Исследование проводилось на базе школ г. Ярославля и Ярославской области. В качестве испытуемых приняло участие 156 школьников в возрасте от 14 до 17 лет (90 девочек и 66 мальчиков) (табл. 1).

Таблица 1. Описательные статистики выборки

	<i>Сельские школьники</i>	<i>Городские школьники</i>	<i>Всего</i>
<i>Норма</i>	44	37	81
<i>ЗПР</i>	35	40	75
<i>Всего</i>	79	77	156

Использовались следующие *методики*: методика диагностики ведущего типа реагирования (Кашапов М.М., Киселева Т.Г.); методика диагностики уровня школьной тревожности (Филлипс Ч.), методика на определение творческой активности личности (Ракитская О.Н., Кашапов М.М.).

Обработка данных и статистический анализ результатов проводился в системе IBM SPSS 22.0. Использовались корреляционного анализа, непараметрического сравнения независимых выборок по U-тесту Манна Уитни.

Результаты и их обсуждение

Результаты корреляционного анализа обнаружили различия в экспериментальных группах нормально развивающихся детей и детей с ЗПР по уровню креативности (корреляция по Тау Кендалла составила 0,151, $p=0,05$). Оценивая полученные различия, результаты непараметрического статистического анализа обнаружили, что дети, имеющие нормальное развитие, показали преимущество над группой детей с ЗПР по уровню креативности ($U=0,031$, $p=0,05$). Это положение подтверждают экспериментально полученные данные, отраженные на графике (рис.1).

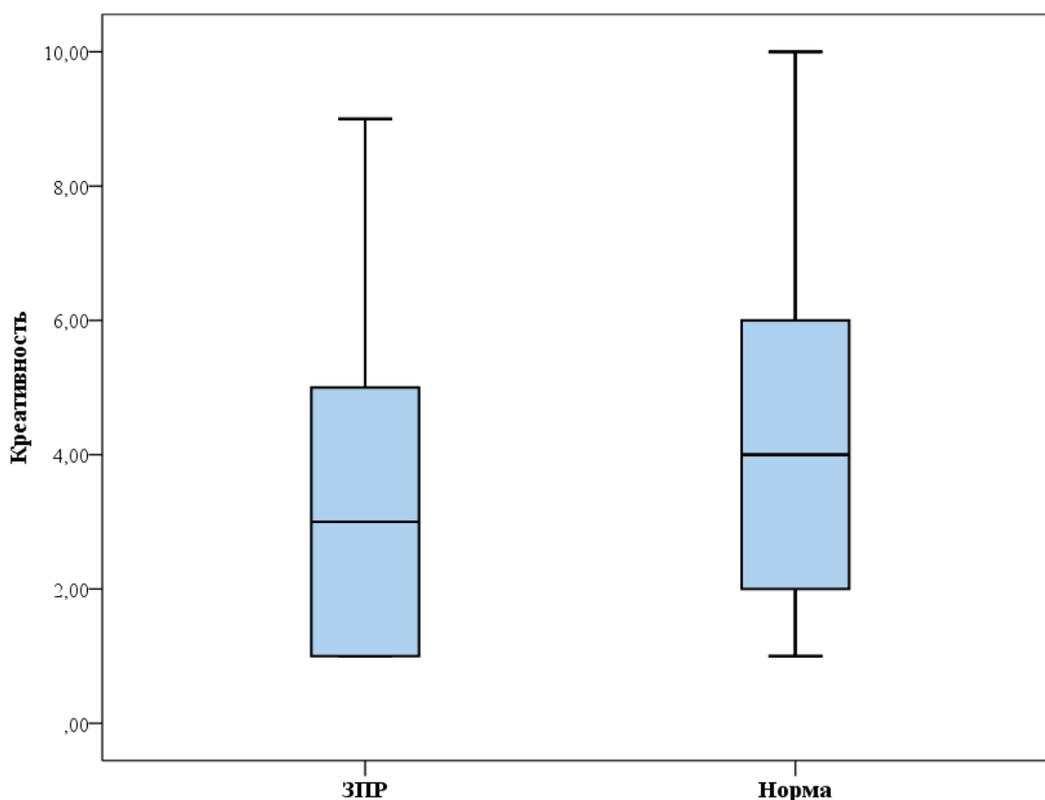


Рисунок 1. Различия уровня креативности в группах нормально развивающихся подростков и детей с ЗПР

Преобладающий низкий уровень креативности у детей с ЗПР, обучающихся в классах VII вида, объясняется тем, что они отстают в развитии от своих сверстников, обучаются по адаптивным программам и имеют более длительный путь развития. Дети с ЗПР имеют нарушения в познавательной (восприятие, память, воображение) и эмоционально-волевой (внимание, эмоциональный тип реагирования) сферах. В связи с этим вполне ожидаемо, что и творческая активность у этих детей нарушена.

Результаты корреляционного анализа обнаружили различия в экспериментальных группах нормально развивающихся детей и детей с ЗПР по уровню фрустрации потребности в достижении успеха (корреляция по Тау Кендалла составила 0,146, $p=0,05$). Оценивая полученные различия, результаты непараметрического статистического анализа обнаружили, что дети с ЗПР показали преимущество над группой детей имеющих нормальное развитие по уровню фрустрации потребности в достижении успеха ($U=0,043$, $p=0,05$).

Это говорит о том, что дети с ЗПР не имеют знаний и навык о том, как выходить из конфликтных ситуаций, как их разрешать, как наладить отношения с одноклассниками и учителями. При обучении школьников с ЗПР важен личностно-ориентированный, дифференцированный, индивидуализированный и здоровьесберегающий подход в выборе методов и форм обучения. Такие школьники требуют большего внимания от педагога

и способны выполнить некоторые задания, только при сопровождении взрослого. Без создания специальных условий трудно формировать креативность в мышлении.

Результаты корреляционного анализа обнаружили различия между местом проживания детей и уровнем фрустрации потребности в достижении успеха (корреляция по Тау Кендалла составила 0,248, $p=0,01$). Оцененные полученные различия, результаты непараметрического статистического анализа обнаружили, что сельские школьники менее ориентированы на достижение успеха по сравнению с городскими ($U=0,000$, $p=0,05$).

Это можно объяснить тем, что в сельской местности часто центром культурной жизни является школа, сельский клуб. Однако в этих учреждениях не всегда имеются организации для удовлетворения творческих потребностей ребенка. Например, такие, как музыкальные и спортивные школы, театральные и художественные студии и пр. У городских же школьников больше возможностей для самореализации, им легче найти область, в которой они могут быть успешны.

Важно обучать детей с ЗПР оптимально разрешать конфликтные ситуации. Выявлено, что тревожность, эмоциональное неблагополучие мешает детям креативно мыслить. Поэтому одним из условий для формирования креативного мышления является создания благоприятного психологического климата в классе. Важно формировать у нормально развивающихся сверстников толерантное к ним отношение [4]. Одной из современных психолого-педагогических технологий, направленных на формирование толерантности у детей, имеющих нормальное развитие к детям с ЗПР, являются «Уроки доброты». Актуальность проблемы формирования толерантности в современном обществе трудно переоценить. В реальности наблюдается интолерантное отношение к детям с различными нарушениями в развитии не только со стороны нормально развивающихся сверстников, но и их родителей.

Результаты корреляционного анализа обнаружили взаимосвязь между уровнем креативности и типом реагирования в конфликте – «Решение» (корреляция по Тау Кендалла составила 0,207, $p=0,01$). Это означает, что чем выше уровень креативности, тем чаще ведущим типом реагирования в конфликтных ситуациях подростки выбирают «Решение». Это подтверждает диаграмма рассеяния (рис.2).

Мы видим, что «Решение», как способ реагирования в конфликте выбирают дети, имеющие высокий уровень креативности. Это можно объяснить тем, что условием креативности является эмоциональная устойчивость личности, хорошая работоспособность, адекватное отношение к себе и другим, зрелые представления об окружающей действительности, отсутствие беспокойства по поводу межличностных отношений и уравновешенность – все это говорит о сильном характере, способном конструктивно разрешать конфликтные ситуации.

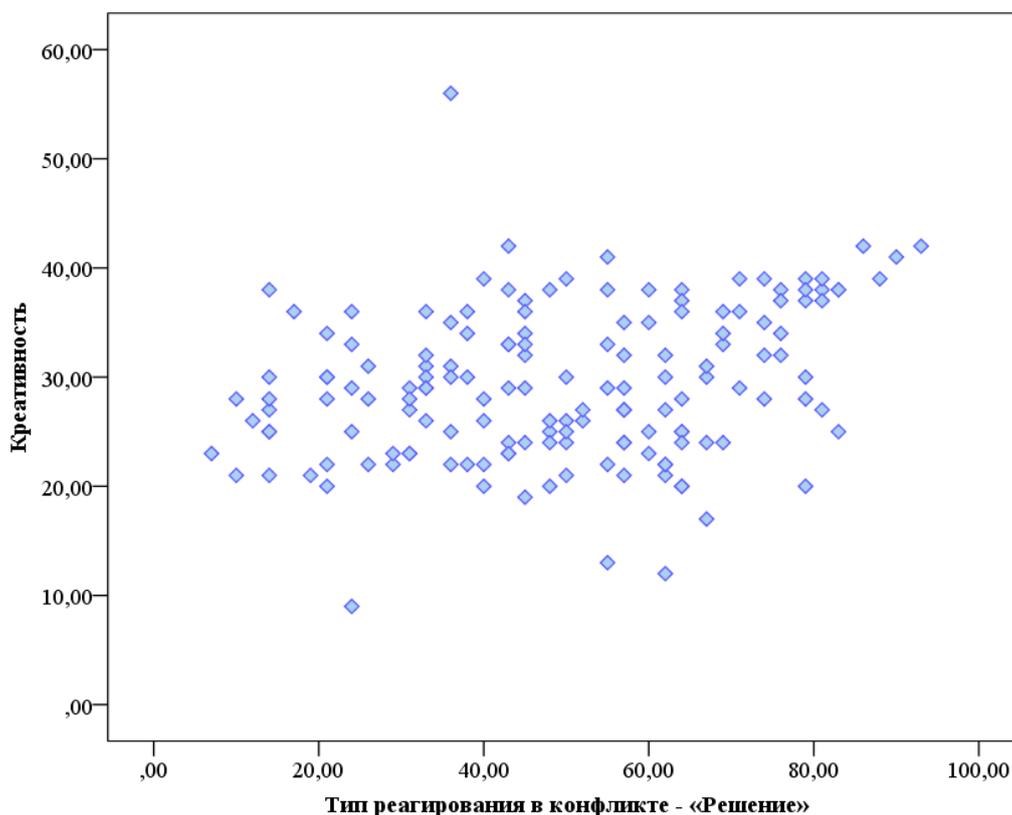


Рисунок 2. Диаграмма рассеяния выбора типа реагирования в конфликте – «Решение» в зависимости от уровня креативности

Развитие служб школьной медиации является важнейшей социальной инновацией, которая востребована жизнью и становится одной из приоритетных задач в области современного воспитания и образования. Современное общество нуждается в способности граждан конструктивно взаимодействовать. Функционирование служб школьной медиации способствует решению многих воспитательных задач в работе с детьми.

Выводы

Нормально развивающиеся подростки имеют более высокий уровень креативности по сравнению с детьми с ЗПР. Высокий уровень креативности нормально развивающихся подростков при разрешении конфликтных ситуаций обусловлен их стабильным эмоциональным состоянием и умением использовать разнообразные способы реагирования в конфликтных ситуациях. Креативность влияет на выбор стратегии поведения в конфликтной ситуации: чем выше уровень креативности, тем чаще ведущим типом реагирования в конфликтных ситуациях подростки выбирают «Решение».

Литература

Анупов А.Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе. М.: Гуманит. изд; центр ВЛАДОС, 2003.

Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1999.

Драгунова Т.В. Проблема конфликта в подростковом возрасте // Вопросы психологии. 1972. – №2. – С.25-38.

Искусство жить с непохожими людьми: психотехника толерантности / под ред. А.Г.Асмолова, Г.У. Солдатовой, А.В. Макаруч. М.: Московия, 2009.

Кашипов М.М. Роль творческого педагогического мышления в становлении толерантности // Психическое здоровье и социально-психологическая поддержка детей и подростков: Состояние и перспективы (Материалы межрегиональной научно-практической конференции) / сост. Т.Л.Крюкова, В.А.Соловьева, О.В.Сосидко. Кострома, 2002. – С.171-172.

Кашипов М.М. Творческое педагогическое мышление как основа в становлении толерантности // Толерантность и проблема идентичности: Материалы Международной научно-практической конференции. Ежегодник Российского психологического общества. Т.9. Вып. 4. / Отв. ред. Н.И. Леонов, С.Ф. Сироткин. Ижевск. 2002. – С. 264-268.

Кашипов М.М., Пугачева О.Ю. Формирование толерантного отношения к душевнобольным // Научный поиск: Сб. научных работ студентов, аспирантов и преподавателей / под ред. А.В.Карпова. Ярославль: ЯРО РПО, факультет психологии ЯрГУ им. П.Г.Демидова, НПЦ «Психодиагностика», 2013. – С.187-192.

Кашипов М.М., Пугачева О.Ю. Формирование толерантного отношения к душевнобольным // Ярославский психологический вестник. Вып.29. М.; Ярославль: Издательство: РПФ «Титул», 2014. – С.108-110.

Ситковская О.Д. Психология уголовной ответственности. М.: Издательство НОРМА, 1998.

Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев, 1974.

Харченко М.В. Социально-психологическая специфика конфликта в подростковой манипуляции педагогами. Дисс... канд. психол. наук. Ярославль, 2010.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИЙ И ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ

Гасан А.С.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

Статья посвящена взаимосвязи эмоций и поведения личности в конфликтной ситуации. В статье анализируются современные подходы исследователей в области конфликтов и отводимое ими место эмоциональным состояниям. Описывается влияние эмоций на образ конфликтной ситуации личности, а вследствие этого и поведенческие реакции личности. В статье также показывается представление конфликта через фрустрированные потребности.

Ключевые слова: эмоции, конфликт, образ конфликтной ситуации, фрустрация, эмоциональный интеллект.

THE INTERCONNECTION OF EMOTIONS AND BEHAVIOR OF THE PERSON IN A CONFLICT SITUATION

Gasan A.S.

Udmurt State University, Izhevsk, Russia

The article focuses on the interconnection of emotions and behavior of the person in a conflict situation. The article analyzes the current approaches of researchers in the field of conflict and allotted them a place of emotional states. It describes the influence of emotions on the image of the conflict of the individual, and as a consequence, and behavioral reactions of the person. The article also shows the representation of the conflict through the frustrated needs.

Keywords: emotion, conflict, the image of conflict, frustration, emotional intelligence.

В настоящий момент актуальной проблемой в социальной психологии остается поиск применения факторов, взаимосвязанных с поведением в конфликте. Н.И. Леонов анализируя проблемы поведения в конфликте, выделяет 3 фактора: личностно-деловой; социально-психологический; эмоциональный (Леонов, 2006). Отечественные и зарубежные исследователи считают, что интенсивно-эмоциональные переживания в конфликте, оказывают влияние как на восприятие конфликтной ситуации партнеров по взаимодействию, так и на предпочтение стратегий и способов взаимодействия в конфликте (Н.И. Леонов, А.Я. Анцупов, Н.В. Гришина, С.Л. Рубинштейн, Н.В. Куницына, Н.В. Молчанова). В конфликтной ситуации предмет конфликта переживается особо эмоционально, и порой побуждает к агрессивному поведению участников (Д. Доллард, Н. Миллер), соответственно данный фактор становится препятствием к эффективному и конструктивному разрешению конфликтов. В связи с этим становится актуальным анализ взаимосвязи эмоций на тип реагирования в конфликте.

Анализируя современные подходы исследователей в области конфликтов, большинством авторов подчеркивается взаимосвязь эмоций с конфликтом. Так, Леонов Н.И., подчеркивает, что осознание ситуации как конфликтной, всегда сопровождается эмоциональным окрашиванием, соответственно возникающие при этом эмоциональные состояния оказываются включенными в динамику любого конфликта, активно влияя на его течение исход. По его мнению, механизм возникновения и влияния эмоциональных состояний участников конфликта на его развитие также является специфической проблемой социально-психологического анализа (Леонов, 2006). А.Я. Анцупов и А.И. Шипилов указывают, что эмоции – это один из основных факторов, способствующих возникновению конфликтов. Они часто являются реакцией человека на заметное и значимое несоответствие реального хода развития событий с тем, на который он рассчитывал,

если же возникшие ситуации не оправдывают ожиданий, что часто бывает, это вызывает у человека негативные эмоции, и приводит к ухудшению взаимоотношений (Анцупов, Шипилов, 2007). Об этом же свидетельствует и А.Н. Лутошкин, который указывает на влияние фактора эмоций на интерпретацию людьми возникшей ситуации: «несоответствие (соответствие) эмоциональных реакций разных людей на одну и ту же ситуацию – это сигнал расхождения (совпадения) в установках, нормах ценностях (Лутошкин, 1978). Зачастую именно такое расхождение в эмоциональных реакциях на определенную ситуацию и ведет к возникновению конфликта. Л.И. Никовская с Б.И. Степановым отмечают, что слишком высокая степень эмоциональной насыщенности затрудняет адекватное восприятие ситуации и противоположные стороны, рождая ложные образы и опасения, агрессивность и дегуманизируя восприятие оппонентов (Никовская, 2000).

Анализируя взаимосвязь эмоционального фактора с поведением в конфликте, важно заострить внимание на том, каким образом эмоции оказывают влияние на образ конфликтной ситуации, и определяют, в конечном счете, поведение участников.

В психологической литературе указывается на то, что эмоции являются следствием отражения непосредственного субъективного отношения к объектам действительности (А.Н. Леонтьев, Н.И. Леонов, С.Л. Рубинштейн, П.В. Симонов, Л.М. Аболин). Подобное индивидуализированное отражение действительности, по словам Н.И. Шевандрина, осознается как «значение-для-меня» (Шингаров, 1971). Другими словами, при столкновении индивида с различными событиями и объектами реальности у него формируется субъективный образ, отражающий субъективную значимость происходящего. Именно сформированные образы участников конфликта определяют их интерпретацию конфликта, а также их поведенческие реакции. При этом, как подчеркивает М.М. Лебедева, находясь в состоянии конфликтных отношений, участники игнорируют тот факт, что негативные образы одной стороны влияют на образы другой, усиливая их враждебный характер. При этом в ходе конфликта, его участники воспринимают и оценивают одни и те же события настолько различным образом, что их восприятие и оценки часто приобретают зеркальный, то есть диаметрально противоположный характер, с ярко выраженной отрицательной эмоциональной оценкой противоположной стороны. Этот феномен получил название «зеркальных образов». Более того, участники склонны усиливать имеющиеся различия и игнорировать наличие общих моментов (Лебедева, 1997).

По определению С.Л. Рубинштейна, эмоции являются психическим отражением (переживанием) актуального состояния потребностей человека. Данное определение нашло свое отражение в исследовательской работе Н.В. Молчановой, в которой автор заключает, что эмоциональная оценка ситуации конфронтационного диалога приводит к тому, что субъект ком-

муникации концентрирует свое внимание на тех моментах реальности, которые важны и желанны для него, и менее внимателен к тому, что не отвечает требованиям актуальной на данный момент потребности. Это означает, что эмоции способствуют опредмечиванию актуализированной потребности в виде индивидуально значимой модели ситуации, ее процесса и результата. Словам и действиям субъекта коммуникации приписывается измененный, личностно значимый смысл, т.е. возникает целостный образ, который является результатом переработки поступающей информации. Партнеры даже не пытаются проверить одинаковость понимания смысла ситуации или слов собеседника, слова и действия партнера оцениваются в соответствии с собственным представлением о том, что именно необходимо говорить и делать. Таким образом, под влиянием эмоций у субъектов возникает индивидуальный ситуативный психический образ искаженной реальности, на основе которого возникают ответные поведенческие реакции (Молчанова, 2005).

Психический образ всегда является эмоционально окрашенным, в нем отражается удовольствие или неудовольствие от происходящих событий. Эмоция, как психический феномен, связывающий прошлое с настоящим и будущим, способствует тому, что возникает тенденция к непосредственной актуализации определенных представлений как ранее сформированных, так и предвосхищаемых. Эти представления в конечном итоге и определяют поведение человека в конкретной ситуации.

Эмоции, являясь психическим отражением актуального состояния потребностей, при невозможности их удовлетворения вызывают также и определенное эмоциональное напряжение – фрустрацию, которая в свою очередь вызывает нарушение адекватности поведения, нередко проявляющейся в форме агрессии. Подобные объяснения находят свои подтверждения во фрустрационной теории агрессии (Д. Долард, Н. Миллер). Авторы данной теории рассматривали агрессию как реакцию на фрустрацию, полагая что в побуждении к агрессии решающее значение имеют три фактора: 1) степень ожидаемого субъектом удовлетворения от будущего достижения цели; 2) сила препятствия на пути достижения цели; 3) количество последовательных фрустраций.

Однако на современном этапе в ходе множества экспериментов (Майерс, 2000) было выяснено, что прямым следствием фрустрации является не собственно агрессия, а состояние особого психического напряжения, включающее целый комплекс негативных эмоций, а также атипичным поведением: регрессией, агрессией, активизацией других защитных механизмов, эмоционально-физиологической стрессовой реакцией. Совершенно очевидно, что подобные негативные переживания повышают потенциальную конфликтность индивида. Схожих мыслей и придерживался Ф.Е. Василюк, который, анализируя конфликт как критическую ситуацию, утверждал, что субъективно конфликт переживается как «невозможность»,

в которой оказалась жизнедеятельность субъекта. «Невозможность же эта, в свою очередь определяется тем, какая жизненная необходимость оказывается парализованной в результате неспособности имеющихся у субъекта типов активности справиться с наличными внешними и внутренними условиями жизнедеятельности» (Василюк, 1984).

Таким образом данное представление дает еще одно понимание конфликта – через фрустрированные потребности. По своей сути конфликт является фрустрирующей ситуацией, в нем по аналогии со структурой межличностного конфликта принято выделять фрустратора (тот стимул, который приводит к фрустрационному состоянию личности), фрустрационную ситуацию, фрустрационную реакцию и фрустрационные последствия.

Поиск детерминант конфликтности, с точки зрения эмоциональных переживаний является актуальной задачей для ученых и на современном этапе. Рядом авторов в качестве такой детерминанты выделяется эмоциональный интеллект (Д. Гоулман, И.Н. Андреева, Д.В. Люсин, Е.В. Сидоренко, Р. Бар Он, Д. Майер, П. Саловей, Д. Карузо, Н. Шутте). Эмоциональный интеллект является относительно новым понятием в отечественной и зарубежной психологии. До настоящего времени в психологической науке нет общепризнанного определения понятия «эмоциональный интеллект». Один из авторов определяет его как способность человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, а также способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей в целях решения практических задач (Алешина, Шибанов, 2014). Эмпирические исследования роли эмоционального интеллекта в конфликте очень немногочисленны (С.П. Деревянко, Н. Шутте, Р. Коушал), но свидетельствуют о том, что эмоциональный интеллект проявляется как в восприятии конфликтной ситуации, так и в предпочтении стратегий взаимодействия в конфликте. В то же время взаимосвязь эмоционального интеллекта на поведение личности в конфликтной ситуации до настоящего времени не становилась предметом исследования, что дает перспективы для дальнейшего исследования данных феноменов.

Литература

Алешина А., Шибанов С. Эмоциональный интеллект. М.: Манн-Иванов-Фербер, 2014.

Анцупов А.Я., Шитлов А.И. Конфликтология. СПб.: Питер, 2007.

Василюк Ф.Е. Психология переживания. М., 1984.

Лебедева М.М. Политическое урегулирование конфликтов. М., 1997;

Леонов Н.И. Конфликтология. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2006.

Лутошкин А.Н. Эмоциональная жизнь детского коллектива. М.: Знание, 1978.

Майерс Д. Социальная психология. СПб., 2000.

Молчанова Н.В. Влияние эмоций на коммуникативное взаимодействие. Автореф. дисс... к. психол. н. Ярославль, 2005.

Никовская Л.И., Степанов Б.И. Состояние и перспективы этноконфликтологии. М., 2000.

Шингаров Г.Х. Эмоции и чувства как формы отражения действительности. М.: Наука, 1971.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЕБЕ ПОДРОСТКОВ С СУБЪЕКТНОЙ ОРИЕНТАЦИЕЙ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗРЕЛОСТИ

Главатских М.М.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

Социально-психологическая зрелость рассматривается как психологический конструкт, порождаемый в процессе интеграции социальных и индивидуальных компонентов зрелости и как субъектность, смысловое, когнитивное образование. Обнаружены существенные различия в структуре представлений школьников о себе с субъектной ориентацией социально-психологической зрелости. В статье анализируются результаты эмпирического исследования, выполненного на выборке из 368 школьников с применением психосемантических методов. Результаты исследования вносят вклад в понимание процессов развития социально-психологической зрелости.

Ключевые слова: структура социально-психологической зрелости подростков, развитие социально-психологической зрелости, субъектность, интегративный подход.

REPRESENTATIONS OF ADOLESCENTS ABOUT THEMSELVES OF WITH SUBJECTNESS THE ORIENTATION OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL MATURITY

Glavatskikh M.M.

Udmurt State University, Izhevsk, Russia

The socio-psychological maturity of personality is considered psychological construct generated through notional, cognitive, semantic construct. The research has found significant differences in the structure of representations about themselves in the adolescents of the subjectness orientation of the socio-psychological maturity. The article presents the results of empirical research on the sample group of 368 adolescents. The investigation results make a contribution to understanding of adolescents' relation development of socio-psychological maturity.

Keywords: socio-psychological maturity of adolescents, development of socio-psychological maturity, subjectness, integrative approach.

Необходимость изучения развития социально-психологической зрелости (далее СПЗ) личности утверждается А.Л. Журавлевым (Журавлев, 2007), Е.А. Сергиенко (Сергиенко, 2007), А.Н. Поддьяковым (Поддьяков, 2007), познания мира ребенком Г.М. Андреевой (Андреева, 2004), О.Б. Чесноковой (Чеснокова, 1996), В.В. Абраменковой (Абраменкова, 2008). Изучение развития социально-психологической зрелости школьников должно быть направлено на анализ характеристик целостности, субъектности школьника, действующего в определенном жизненном пространстве. При этом социально-психологическая зрелость может (СПЗ) рассматривается и как система субъектных характеристик, саморазвивающихся в процессе взаимодействия линий социального и индивидуального развития и обеспечивающих функционирование личности как субъекта жизни. Субъектное функционирование личности имеет системный характер и определяется действием трех основных сил: природных, психических и личностных условий; социальных условий и требований деятельности; способов организации деятельности самим человеком в аспекте ее ценностного и смыслового осознания (Сергиенко, 2007).

Структура СПЗ включает к имеющиеся интегративный характер, рассматриваемые в теориях зрелости личности и психологии субъекта: активность, ответственность, самостоятельность, уважение к себе и другим, оптимизм, а так же порождаемые в процессе их интеграции субъектные образования (Леонов, Главатских, 2014). Именно последние характеризуют наивысший, сформированный уровень СПЗ, являясь основой субъектной ориентации. Вновь образующиеся субъектные структуры требуют получения нового опыта, умений и навыков самоорганизации.

Следует отметить, что при разработке модели СПЗ школьников приоритет отдавался функциональному аспекту субъекта. Субъектная ориентация СПЗ школьника – это сложное субъектное образование, порождаемое посредством интеграции критериев СПЗ школьников, обеспечивающее эффективное функционирование школьников при решении возрастных задач. Школьник определяет возможности реализации себя в социальной системе, функционируя посредством самоуправления. В смысловых образованиях происходит изменение меры включенности в деятельность с «извне» на «изнутри». Л.И. Божович (Божович, 2008) к результатам становления социальной зрелости личности относит сформированную «картину мира» личности, установки, стереотипы, ценности, адаптированность, социальную идентичность. Такой ракурс рассуждения поддерживается А.Л. Журавлевым (Журавлев, 2007), что позволяет вести исследование феномена развития СПЗ на стыке психологии развития, социальной и когнитивной психологии.

Опора на смысловые образования позволяет логично рассматривать и онтологическую проблему в системе отношений человека и мира. В пространстве «человек – мир» разворачивается единый и одновременный процесс становления и развития субъекта и его социально-психологической зрелости детерминированный системообразующими, преобразующими процессами во внутреннем мире при освоении внешнего социального мира (Леонов, Главатских, 2014). В отечественной науке идеи субъективной интерпретации жизненных ситуаций были заложены в работах Л.С. Выготского (Выготский, 1986) и С.Л.Рубинштейна (Рубинштейн, 1997) в них утверждается, что восприятие ситуации является продуктом объективных событий и их субъективной интерпретации. Подобное понимание присутствует и в теории личностных конструктов Дж. Келли. С позиции теории Дж. Келли (Франселла, Баннистер, 1987) человек создает концепцию мира, непрерывно анализируя свой жизненный опыт и используя свои собственные интерпретации для понимания окружающей действительности, прогнозирования будущего и контроля поведения.

Единицами анализа феномена СПЗ являются смысловые модели, определяющие ее содержание. Смысловые образования являются «динамической единицей» и предметом изменений в процессе интеграции социальной и индивидуальной линий в общении (Асмолов, 2007). При взаимодействии с социальным миром происходит трансформация в смысловых образованиях личности, приводящая к ее целостности и непротиворечивости. Результатом трансформации является порождение качественно новых образований. Целостный и непротиворечивый образ в системе отношений с миром, направляющий и регулирующий поведение и деятельность школьников - итог процесса развития СПЗ и основа критериев СПЗ в наивысшей, субъектной ориентации.

Итак, изучая смысловые системы мы можем изучить особенности развития СПЗ школьников. Можно предполагать, что представления школьников в системе «Я-Мир» с развитой субъектной ориентацией СПЗ определяется зрелой, и, следовательно, интегрированной системой характеристик.

С позиций дифференционно-интеграционной теории (Поддьяков, 2007) развитие различных систем и их внутренних частей характеризуется различными отношениями между процессами интеграции и дифференциации. Развитие направлено от состояний относительной глобальности и отсутствия дифференциации к состояниям большей дифференцированности, артикулированности и иерархической интеграции (Поддьяков, 2007). Н.И. Леонов, М.М. Главатских (Леонов, Главатских, 2011) при изучении образа конфликтной ситуации, доказывают, что именно артикулированность (средняя степень показателя когнитивной сложности, оптимальное сочетание дифференциации-интеграции) связана с конструктивным разрешением конфликтов. Исследования образов конфликтной ситуации дока-

зывают противонаправленную динамику интеграции и дифференциации, подтверждая исследования (Пьянкова, 2005).

Выборку исследования составили 368 школьников 13-14 лет. Выявление субъектной ориентации СПЗ подростков обеспечило применение методики исследования социально-психологических особенностей личности Р. Кеттелла в модификации Л.А. Ясюковой (Ясюкова, 1999), позволяющей рассматривать показатели (критерии социально-психологической зрелости) в индивидуальных, социальных и субъектных ориентациях, а также устанавливать их соотношение. Была разработана анкета для исследования субъектной позиции в общении подростков, проявляющаяся в стремлении школьника к достижению положительных результатов совместной деятельности с участием сверстников. Применение метода дискриминантного анализа позволило выделить три группы школьников: с индивидуальной, социальной и субъектной ориентацией СПЗ.

Рассмотрим результаты исследования дифференцированности-интегрированности смысловых образований, представления о себе в жизненных ситуациях школьников трех выделенных ранее групп. Применение психосемантических методов, в частности, репертуарных решеток Дж. Келли заключается в том, что он дает возможность изучить структуру ментальных смысловых образований, следовательно, изучать их трансформации, лежащие в основе развития СПЗ. В процессе разработки оценочной решетки «Представление подростков о себе в различных жизненных ситуациях» проведены методы ассоциативного эксперимента и контент - анализа. Объекты для оценки были составлены в соответствии с актуальной жизненной ситуацией и ведущим видом деятельности школьников: Я; Я, каким хотел бы быть; Я на большинстве уроков; Я, когда в учебе что-то не получается; Я на важных занятиях; Я в общении с родителями; Я в общении с учителями; Я в конфликте; Другой человек в конфликте; Я в общении со сверстниками; Большинство моих сверстников. Они находятся в диапазоне пригодности используемых конструкторов.

Показатель когнитивной дифференцированности, сложности (индекс Баннистера) в выделенных группах: школьники с выраженной индивидуальной ориентацией СПЗ -70,2, социальной ориентацией – 147,88, с субъектной ориентацией – 119,64. Средний балл школьники с субъектной ориентацией СПЗ позволяет предполагать, что именно они представляют «золотую середину» в системе интеграция-дифференциация, а значит и зрелость системы. Данные выводы подтверждает кластерный иерархический анализ объектов представления о себе. Развитие систем (Поддяков, 2006) связано преимущественно с возникновением новых, более высоких уровней, берущих на себя координацию и перестройку функционирования нижележащих уровней. Именно это мы и имеем в виду, говоря о формировании качественно новых субъектных образований – компонентов социально-психологической зрелости. В процессе развития СПЗ происходит

трансформация в смысловых субъектных образованиях личности, а их изучение позволит содержательно раскрыть процесс становления СПЗ как субъектного образования.

Литература

- Абраменкова В.В.* Социальная психология детства. М.: Пер Сэ, 2008.
- Асмолов А.Г.* Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М.: Смысл, 2007.
- Божович, Л.И.* Проблемы формирования личности. М.: Директ-Медиа, 2008.
- Выготский Л.С.* Конкретная психология человека // Вестник МГУ. Серия Психология. 1986. – №1. – С. 52-65.
- Журавлев А.Л.* Социально-психологическая зрелость: обоснование понятия // Психологический журнал. 2007. – №2. – С.44-55.
- Леонов Н.И., Главатских М.М.* Социально-психологическая зрелость личности: интегративный подход // Известия СГУ. 2014. – №1. – С.55-60.
- Леонов Н.И., Главатских М.М.* Многомерные статистические методы анализа данных в психологических исследованиях. М.: МПСИ, 2011.
- Поддьяков А.Н.* Зрелость и незрелость в контексте ортогенетического закона развития // Феномен и категория зрелости в психологии. М.: РАН, 2007. – С. 47-60.
- Пьянкова С.Д.* Динамика когнитивной интегрированности в процессе интеллектуального онтогенеза // Психология способностей: современное состояние и перспективы исследований. М.: ИП РАН, 2005. – С.323-326.
- Рубинштейн С.Л.* Человек и мир. М.: Наука. 1997.
- Сергиенко Е.А.* Зрелость: молярный или модулярный подход? // Феномен и категория зрелости в психологии. М.: РАН, 2007. – С.13-28.
- Чеснокова О.Б.* Изучение социального познания в детском возрасте // Познание, общество, поведение. М.: ИП РАН, 1996. – С. 54-76.
- Франселла Ф., Баннистер Д.* Новый метод исследования личности М.: Прогресс, 1987.
- Ясюкова Л.А.* Методика определения готовности к школе: Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе. СПб.: ИМАТОН, 1999.

КОНФЛИКТНЫЕ СИТУАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОЛЛЕКТИВАХ: ПРОБЛЕМА УПРАВЛЕНИЯ

Ежкова Н.С., Васичева Л.В.

Тулский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого,
Россия

В работе представлен научный анализ сущностных характеристик, причин возникновения конфликтов в педагогических коллективах, описываются условия и факторы, обеспечивающие успешность управления кон-

фликтными ситуациями, рассматриваются направления, методы, формы организации профилактических мероприятий в педагогических коллективах как один из способов управления конфликтными ситуациями, методические аспекты проведения групповых психологических тренингов.

Ключевые слова: конфликтные ситуации, педагогический коллектив, профилактика конфликтов, групповой психологический тренинг.

CONFLICT SITUATIONS IN PEDAGOGICAL COLLECTIVE: MANAGEMENT PROBLEM

Ezhkova N.C., Vasicheva L.V.

Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russia

The paper presents scientific analysis of the essential characteristics, the causes of conflict in the teaching staff, describes the conditions and factors that ensure the success of conflict management, discusses the ways, methods, forms of organization of preventive measures in the teaching staff as a way of conflict management, methodological aspects of conducting group psychological trainings.

Keywords: conflict situations, teaching staff, prevention of conflicts, group psychological training.

Проблема конфликтов в педагогических коллективах исследовалась в разных направлениях. Отсюда, понятие «конфликт» имеет различные социальные, психологические детерминанты, содержательные характеристики, которые связаны с контекстом, в рамках которых расстраивалось данное понятие.

Конфликт является неотъемлемым звеном взаимодействия людей, включая и педагогические коллективы. Он характеризуется противоречивостью целевых устремлений, несовпадением ценностных позиций и отношений и, как правило, направлен на разрешение противоречий, проявляющихся в ходе социального или профессионального взаимодействия. При этом конфликт может трактоваться и как столкновение противоположных сил, интересов, мнений и взглядов (Анцупов, Шипилов, 2009).

Как показывает анализ научной литературы конфликты свойственны всем областям жизнедеятельности человека. Они являются неотъемлемой частью человеческой отношений. Современная педагогика и психология рассматривает конфликты как неизбежное явление общественной жизни, вытекающее из свойств человеческой природы.

Сегодня, в период модернизации многих социальных сфер, включая и сферу образования, происходит непрерывное усложнение деловых и личностных взаимосвязей между людьми, изменение характера профес-

сиональных взаимоотношений. Вместе с этим значительно возрастает роль психологического фактора, межличностных отношений и общения в трудовых коллективах. Конфликт стал составляющей общественных отношений. Он присутствует как в явных, так и в латентных формах. Это в полной мере проявляется и в педагогических коллективах. Важно осознавать, что вопрос заключается не в приоритете бесконфликтных взаимоотношений, а в том, чтобы научиться конструктивно жить с конфликтом, осознавать его разрушительный характер, контролировать рамки его развития. Для эффективного решения возникающих проблем в педагогических коллективах каждому его члену необходимо овладеть определенным уровнем теоретических знаний о причинах возникновения, способах разрешения конфликтов и практических умениях поведения в конфликтных ситуациях.

Представители ранних школ управления, считали, что конфликт - это признак неэффективной деятельности организации и плохого управления коллективом. Исследователи к области управления все чаще склоняются к той точке зрения, что конфликты даже в самой эффективно функционирующем коллективе при полном взаимопонимании не только возможны, но и желательны. Важно учиться управлять конфликтным взаимодействием.

В научной литературе выделяются три основные группы причин, которые приводят к конфликту в сфере образования. Во-первых, это причины, связанные с содержанием и организацией педагогической деятельности, то есть лежащие в пласте взаимодействия участников образовательного процесса. Вторая группа причин связана с особенностями межличностных отношений в системе: учитель-учащиеся, учитель-учитель, учитель-директор школы и др. Третья – с личностными особенностями участников конфликта: агрессивность, тревожность, импульсивность поведения и др. (Колесова, 2013).

Принято выделять причинные факторы конфликта, к ним относят:

- информационные – соответствие или несоответствие, приемлемость или неприемлемость информации, касающейся содержания образования, методов, технологий организации педагогического процесса и др.

- поведенческие – несдержанность, эгоистичность, скандальность, в области организации педагогической деятельности, управления образованием.

- профессиональные отношения – неудовлетворенность от взаимодействия, непринятие другого мнения, профессиональной позиции и т.д.

- личностные отношения – различия в ценностных ориентациях, зависть.

Управление конфликтными ситуациями строится с учетом целого ряда условий и факторов, в их число входят профилактические

мероприятия, устранение причин, породивших конфликтную ситуацию, корректировка поведения педагогов, модернизация педагогического процесса и др. В научной литературе выделяются несколько групп методов управления конфликтными ситуациями: 1. Внутриличные методы, предполагающие управление собственным поведением, анализ высказываний и действий по отношению к окружающим; 2. Межличностные методы, предполагающие влияние на выбор способов поведения в конфликтной ситуации.

Следуя положению о том, что предупредить конфликты гораздо легче, чем конструктивно разрешить их, остановимся именно на первом. Профилактика требует гораздо меньше затрат сил, средств и времени, может предупредить даже те минимальные деструктивные последствия, которые имеет любой конструктивно разрешенный конфликт. Профилактические меры важно строить в следующих направлениях:

1. Организационном – все подразделения образовательной организации должны быть четко структурированы, разделены выполняемые ими функции, утверждены нормативно-правовые документы (устав, родительские договоры и др.). Для поддержания в образовательной среде общего конструктивного взаимодействия между ее субъектами необходимо, во-первых, создать благоприятные социальные, материальные и моральные условия, которые способствовали эффективной профессиональной самореализации каждого участника педагогического процесса.

2. Познавательном - необходимо систематически обогащать всех участников образовательного процесса знаниями о педагогических, межличностных, трудовых и других конфликтах, способах их разрешения. Это возможно в рамках создания психологической службы, оказывающей консультативную помощь в разрешении конфликтов, разработки и внедрения кодекса корпоративной этики или морального кодекса, построенного на принципах уважения и терпимости к человеку, приоритета профессиональной культуры.

3. Рефлексивном – побуждение к анализу опыта взаимодействия и взаимоотношений посредством его актуализации, корректировки с ориентацией на процесс опережения или смягчения противоречий.

Программа профилактических мер должна строиться на следующих положениях: понимание психологической сущности и специфики конфликта; развитие навыков коммуникативного контроля в общении и эмпатических способов поведения, толерантности; снижение интолерантных установок и агрессивности в отношениях; выработка установки на конструктивное поведение в конфликте.

В качестве формы организации профилактики целесообразно использовать групповой психологический тренинг. Групповой психологический тренинг является методом преднамеренных изменений человека, направленных на его личностное и профессиональное развитие через приоб-

речение, анализ и переоценку им собственного жизненного опыта в процессе группового взаимодействия. В ходе проведения тренингов участникам необходимо давать право выбора стиля поведения (избегание, соперничество, сотрудничество, приспособление, компромисс) с последующей аргументацией предпочтений. При их организации целесообразно придерживаться следующих правил: 1. Правило активности - от активности каждого члена группы результат деятельности в целом; 2. Обсуждению подлежит только то, что происходит «здесь и сейчас»; 3. Правило конфиденциальности - информация, обсуждаемая в группе, не выносится за ее пределы; 4. Правило равноценности - нет статусных различий, иерархии, сложившейся в группе, субординации. Каждый несет ответственность как за свои решения, так и за групповые; 5. Правило искренности - каждый говорит то, что думает, а не то, что от него ждут; 6. Правило конструктивной обратной связи - говорить о поведении, а не о личности.

Таким образом, конфликтные ситуации - объективная, реально существующая составляющая межличностных отношений в педагогических коллективах, и, как показал научный анализ, управление конфликтами может осуществляться в разных направлениях, одним из которых выступает профилактика.

Литература

- Анциупов А.Я., Шитлов, А.И.* Конфликтология. СПб.: Питер, 2009.
- Ворожейкин И.Е., Кибанов А.Я., Захаров Д.К.* Конфликтология. М.: ИНФРА-М, 2004.
- Дмитриев А.В.* Конфликтология. М.: Гардарики, 2000.
- Колесова А.О.* Разрешение конфликтных ситуаций в педагогическом коллективе // Справочник руководителя образовательного учреждения. 2013. – №3. – С.63-67.
- Любимова, Г.Ю.* Психология конфликта. М.: Педагогическое общество России, 2004.

ОТРАЖЕНИЕ СТИЛЯ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ В ПРОЕКТИВНЫХ РИСУНКАХ ДЕТЕЙ

Иванова А.М.

Ярославский государственный университет им. П.Г.Демидова, Россия

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ,

проект № 16-06-00196а

В данной работе представлены результаты теоретического анализа литературы по психологии конфликта, а также результаты эмпирического исследования об отражении стиля поведения в конфликтной ситуации в проективных рисунках детей. Результаты нашей работы сви-

детельствуют о том, что каждый стиль поведения в конфликтной ситуации имеет общие характерные черты, которые находят свое отражение в проективной методике «Рисунок семьи».

Ключевые слова: конфликт, конфликтология, конфликтная ситуация, стиль поведения в конфликтной ситуации, проективные методы.

THE REFLECTION OF THE BEHAVIOUR STYLE IN A CONFLICT SITUATION IN PROJECTIVE CHILDREN DRAWINGS

Ivanova A.M.

P.G. Demidov Yaroslavl State University, Russia

In this work there are the results of the theoretical analysis of literature in conflict psychology, and also the results of empirical research about the reflection of behavior style in a conflict situation in projective children drawings. The results of our work demonstrate that each style of behavior in a conflict situation has the common characteristic features which find the reflection in a projective technique "Family drawing".

Keywords: conflict, conflictology, conflict situation, style of behavior in a conflict situation, projective methods.

Отношения между людьми не всегда выстраиваются конструктивно. Очень часто они могут носить конфликтный характер. По этой причине возникла специальная отрасль социальной психологии, получившая название конфликтологии. Она является одной из наиболее интенсивно развивающихся областей современного теоретического знания и практической деятельности; представляет собой междисциплинарный подход к пониманию, описанию и управлению конфликтными явлениями разного уровня.

Конфликтология – особая междисциплинарная область, объединяющая теоретические, методологические и методические подходы к описанию, изучению и развитию практики работы с конфликтными явлениями разного рода, возникающих в различных областях человеческого взаимодействия (Гришина, 2000, с.34)

Современная конфликтология стала более интенсивно развиваться в начале двадцатого века в недрах социологии. В течение этого времени западными специалистами были созданы как крупные теории конфликта (в рамках социологии, психоанализа, особенно конфликтологии), разъясняющие природу, сущность и содержание этого феномена, так и менее значительные (главным образом «инструментального» характера), уделяющее преимущественное внимание исследованию особенностей поведения людей в конфликте и специфике его протекания.

Существенный вклад в исследование психологической природы конфликта и стиля поведения в конфликтных ситуациях внесли А.Я. Ан-

цупов, Н.В. Гришина, А.Г. Здравомыслов, Н.Н. Обозов, А.И. Шипилов, М.М. Кашапов, М.В. Башкин, Е.В. Билык и другие. (Анцупов, Шипилов, 2007; Гришина, 2000; Здравомыслов, 1997; Обозов, 2001; Кашапов, 2003, 2006; Кашапов, Башкин, 2010; Кашапов, 2011; Кашапов, Билык, 2015).

В данной работе мы подошли к рассмотрению конфликта с точки зрения отражения стиля поведения в конфликтной ситуации в проективных рисунках, поиск общих черт для каждого из стиля. В своей работе мы использовали следующие методики:

1) Проективная методика «Рисунок семьи»

Используется для изучения структуры семьи, особенностей взаимоотношений между членами семьи ("семья глазами ребенка"). С другой стороны, данную методику можно рассматривать как процедуру, отражающую в первую очередь переживания и восприятие ребенком своего места в семье, отношение ребенка к семье в целом и отдельным ее членам, особенности "Я-образа" ребенка, его половой идентификации.

2) Тест на определения стиля поведения в конфликтной ситуации Томаса-Килмена (в адаптации Т.В. Гришиной)

Предназначен для изучения личностной предрасположенности к конфликтному поведению, выявления определенных стилей разрешения конфликтной ситуации. Методика может использоваться в качестве ориентировочной для изучения адаптационных и коммуникативных особенностей личности, стиля межличностного взаимодействия.

В исследовании приняли участие 78 человек (ученики 9 классов МОУ СОШ №78 г.Ярославля.). Рисунки, сделанные по проективной методике «Рисунок семьи», были разделены по пяти группам, каждая из которых соответствовала определенному стилю поведения в конфликтной ситуации (по результатам прохождения теста Томаса):

Конкуренция (18 человек)

Сотрудничество (14 человек)

Компромисс (19 человек)

Уход (12 человек)

Приспособление (15 человек)

Далее предоставлен анализ по каждому из пяти стилей.

Конкуренция.

На 61% рисунков этой группы опрашиваемые изображали себя в центре листа. Согласно описанию динамики процесса Томасом и Килменом, человек с конкурирующим стилем поведения старается в первую очередь удовлетворить собственные интересы в ущерб интересам других. То есть мы можем говорить о том, что такой человек склонен к эгоцентризму, что и подтверждается тем, что испытуемые делали изображение себя центральным в рисунке, «отодвигая» тем самым своих родственников на второй план.

Также у 39% испытуемых с таким стилем поведения на рисунках присутствовали очевидные признаки физической агрессии, такие как ярко прорисованные руки. Чаще всего такие признаки приписывались к изображению отца. Так как была выявлена корреляционная связь между конкурирующим стилем поведения родителей и конкурирующим стилем детей, то, скорее всего, физическая сила – единственная возможность, по мнению родителей, в решении сложившейся конфликтной ситуации между ними.

А также на 55% всех рисунков были изображения домашних животных. По интерпретации В.К.Лосевой (Лосева В.К., 1995), наличие на рисунке домашних животных можно трактовать как нехватку общения, семейной теплоты. Мы предположили, что наши испытуемые окружали себя питомцами из-за остроты протекания внутрисемейных конфликтов, которые негативно влияют на восприятие сложившейся ситуации.

Сотрудничество.

У 64 % испытуемых на рисунке семьи присутствовало большое количество изображенных родственников или друзей.

По нашему мнению, такие испытуемые, благодаря такому благоприятному для разрешения конфликтов стилю, поддерживают хорошие отношения с большим количеством членов своей семьи, поэтому, возможно, им не хватает общения и внимания со стороны тех людей, которых он также включил в семейный круг.

А также у 50% испытуемых все члены семьи были изображены одним цветом, что говорит о том, что опрашиваемый воспринимает сложившуюся на данный момент семейную ситуацию позитивно. Для него все члены семьи являются одним целым; испытуемый подчеркивает равенство всех членов семьи.

Компромисс.

В эту группу попало наибольшее количество испытуемых. Мы предполагаем, что это связано с тем, что были даны социально одобряемые ответы.

У 53 % испытуемых на рисунках все члены семьи держатся за руки, у 63% присутствует изображения солнца над головой, а также у 95 % опрашиваемых нарисованы улыбки на лицах всех членов семьи. Все это в оригинальной интерпретации говорит о том, что ситуация в семье воспринимается как доброжелательная и благоприятная. Но как говорилось выше, возможно, эти испытуемые имеют предрасположенность к социально одобряемому поведению, поэтому не только в методике Томаса, но и в проективном рисунке они изображают свою семью только с положительной стороны.

Уход.

42% испытуемых не нарисовали себя на рисунке семьи, что говорит о том, что опрашиваемый не чувствует себя частью семьи, хочет изолиро-

ваться от нее, также как он делает это во время конфликтных ситуаций. Существующая семейная ситуация воспринимается негативно, для испытуемого нет целостного понимания семьи, есть отдельно «Я» и «Родственники».

У 58% испытуемых не нарисованы лица у всех членов семьи. Это говорит нам о том, что есть явные проблемы в сфере общения в данной семье. Опрашиваемый «обезличивает» всех своих родственников, показывая, тем самым, отсутствие их значимости для него. Но при отсутствии частей лица, 50% из них детально прорисовывают волосы.

Приспособление.

У 53% испытуемых нет четкой прорисовки ног у своего изображения, что говорит нам о том, что испытуемый чувствует себя неуверенно, неустойчиво в той семейной ситуации, которая у него сейчас.

40% опрашиваемых располагали свое изображение с правого края листа или отдельно от членов семьи. Что свидетельствует о том, что человек чувствует отсутствие комфорта в семье. Так как у данных испытуемых стиль поведения в конфликтной ситуации «Приспособление», то они испытывают определенное давление на них в своей семье во время конфликтных ситуаций. Возможно, именно это влияет на ощущение внутрисемейного комфорта.

Также у 86% испытуемых нет детальной прорисовки одежды, она изображается лишь контурами.

Проведя данное исследование, мы можем сделать вывод о том, что существуют общие характеристики и детали для каждого из стилей поведения в конфликтной ситуации. Таким образом, зная актуальные для каждого из стилей детали, можно быстрее и эффективнее применять их при анализе проективных рисунков.

Литература

- Анцупов А.Я., Шитлов А.И.* Конфликтология. СПб.: Питер, 2007.
- Гришина Н.В.* Психология конфликта. СПб.: Питер, 2000.
- Здравомыслов А.Г.* Социология конфликта. М., 1996.
- Кашанов М.М.* Основы конфликтологии. Ярославль: Яросл. гос. ун-т, 2006.
- Кашанов М.М., Башкин М.В.* Психология конфликтной компетентности. Ярославль: ЯрГУ, 2010.
- Кашанов М.М.* Психология творческого процесса в конфликте. Ярославль: Яросл. гос. ун-т. 2011.
- Кашанов М.М., Билык Е.В.* Структурные компоненты конфликтной компетентности студентов // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2015. – №1 (31). – С.71-75.

Кашапов М.М. Теория и практика решения конфликтных ситуаций. М.; Ярославль: Ремдер, 2003.

Лосева В.К. Рисуем семью: Диагностика семейных отношений. М.: А.П.О., 1995.

Обозов Н.Н. Психология конфликта. СПб.: ЛНПП "Облик", 2001.

СОБЫТИЙНО-КОГНИТИВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ СУБЪЕКТА В УСЛОВИЯХ КОНФЛИКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Кашапов М.М.

Ярославский государственный университет им. П.Г.Демидова, Россия

*Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ,
проект № 16-06-00196а*

В работе рассмотрены событийно-когнитивные компоненты профессионализации субъекта в условиях конфликтного взаимодействия. Обосновано, что конфликтность является интегральным свойством субъекта, отражающим частоту вступления в межличностные конфликты, а также определяющим вектор личностного развития в контексте профессиональной деятельности. Установлено, что высокий уровень реализации надситуативного мышления предполагает низкие показатели таких типов реагирования на конфликт, как «Уход» и «Агрессия». Тип реагирования на конфликт «Разрешение» способствует трансформации конфликтной ситуации в судьбоносное событие.

Ключевые слова: конфликт, профессионализация, субъект, событие, когнитивный компонент

EVENT-COGNITIVE COMPONENTS OF PROFESSIONALIZATION OF THE SUBJECT IN THE CONTEXT OF CONFLICT INTERACTION

Kashapov M.M.

P.G. Demidov Yaroslavl State University, Russia

The event-cognitive components of professionalization of the subject in the context of conflict interaction are considered in the article. It is proved that conflictness is an integral characteristic of the subject that reflects the frequency of entry into interpersonal conflicts. Conflictness also is a vector that determines the personal development in the context of professional activities. It is found that a high level of implementation of suprasituational thinking suggests low levels of such types of conflict response as «Leaving» and «Aggression». The type of response to conflict «Resolution» contributes to the transformation of a conflict situation into the significant event.

Keywords: conflict, professionalization, subject, event, cognitive component.

Репрезентация конфликтной ситуации и последующая трансформация ее в событие осуществляется в контексте актуализированной системы смыслов и значений субъекта. Эмоциональная сторона смысла фундируется доминирующей значимостью ценности происходящего. Осознание значимости порождает, порой, состояние тревожности, которое снимается различными способами. Так, в обучении тревожность понижается трансмысловыми методами (суггестопедия Г. Лозанова, «Система-3» Игоря Шехтера, «Школа Галины Китайгородской»).

А интеллектуальная сторона смысла характеризуется процессом и результатом осмысления происходящего, т.е. наделения события определенным смыслом. Так, эвдемонизм построен на идее о том, что смысл жизни состоит в достижении счастья, которое мыслится как реализация важнейших разумных целей человека (Аристотель, Фейербах). Трансцендентная традиция позволяет придать смысл порой самому обыденному существованию. О соотношении эмоциональной и интеллектуальной стороны оригинальным образом высказалась Элизабет Гилберт: «Ведь мы – то, что мы думаем. Наши эмоции – рабы наших мыслей, а мы в свою очередь рабы эмоций» (Гилберт, 2012).

Осмысление человеком ситуации в ходе реальной деятельности влечет за собой, по мнению Л.С. Выготского, изменение смыслового поля и реальных действий в конкретной ситуации. Динамика реальной ситуации превращается в динамику мысли, при этом обязательно обнаруживается обратное движение - превращение динамики мысли в жесткую и прочную динамическую систему практического действия. Именно данный процесс и делает деятельность реальной (Выготский, 1982). При этом Л.С. Выготский не отрывает динамику самой ситуации от динамики ее осмысления.

В центре внимания В.А. Барабанщикова находится не отдельный феномен, аспект или сторона восприятия и не «восприятие вообще», а жизненное событие, реализующее в специфической форме связь индивида со средой, человека с миром. Перцептивное событие вписано во внутренний мир личности, организовано в пространстве и времени, включено в цепь других событий и может анализироваться в различных системах координат (Барабанщиков, 2002).

В связи с этим важно отметить идею О.К. Тихомирова о том, что сущность селективных процессов в мышлении связана со смысловой организацией ситуации (Тихомиров, 1965). Адекватная рефлексивная переработка неудач, затруднений позволяет накапливать позитивный опыт как условие конструирования желаемого события. Иначе событие может оказывать не только положительное воздействие на духовное становление человека, но и отрицательное влияние на личностное или профессиональное развитие субъекта.

Л.И. Ларионова связывает духовность с высшим уровнем развития личности, который проявляется во взаимодействии с социокультурным пространством и формируется в процессе вхождения личности в культуру. Духовность личности связана со способностью творить добро, красоту, счастье для других, служить обществу. В структуре духовности она выделяет две составляющих: внутреннюю и внешнюю. Внутренняя связана с категорией «Я» (Я-концепцией, направленностью личности, ее личностными ориентациями и личностными смыслами). Внешняя связана с категорией «Другой» и проявляется во взаимоотношениях со значимыми другими (Ларионова, 2011. с. 138).

Управление личностным развитием означает конструирование условий, способствующих трансформации ситуации в событие. Условие – это возможности, при которых данное событие может состояться; это предпосылки для создания события по определенным правилам. Правила же соблюдаются для того, чтобы условия смогли сработать. Утрата возможности управлять событиями обусловлена тем, что требования ситуации превышают возможности субъекта.

Акмеологический подход к исследованию реализации возможностей субъекта подразумевает не только анализ его достижений в профессии, а также изучение высшего этапа зрелости человека – нахождение смысла своей жизнедеятельности. Существенную роль в таком познании играет творческое мышление профессионала. С точки зрения данного подхода психологические понятия «творческое мышление» и «акмеологичность мышления» субъекта получают новое смысловое наполнение. Субъект на высшей стадии своего развития выступает не просто как активный деятель, но как человек, способный взять ответственность за свою продуктивность.

Акмеологичность – это, во-первых, свойство жизнедеятельности человека, характеризующее его устремленность к вершинам личностного и профессионального развития и самосовершенствования; во-вторых, онтологический атрибут бытия человека, проявляющийся в тенденции развития к расцвету, в виде зрелых, гармоничных, самосовершенствующихся акмеформ. В качестве одной из таких форм выступает творческое мышление. Акмеологичность в синхроническом плане означает самосовершенствование человека, а в диахроническом – его успешную профессиональную социализацию.

Акмеологичность мышления характеризуется направленностью на поиск внутренних резервов в жизнедеятельности, а также в самой профессии без каких-либо особых материальных вложений. Реализация такой направленности обеспечивает переход потенциальных ресурсов субъекта в актуальные. Поисковый конфликтологический вектор такого мышления выражается в готовности к профессиональному и личностному риску; к поиску и разрешению возникающих противоречий, лежащих в основе конфликтных проблем; в высокой степени конфликтоустойчивости; в

своевременной и оперативной профилактике дисфункциональных состояний; преодолении и трансформации деструктивного конфликта в конструктивный. Так, в акмеологичности мышления преподавателя проявляется его интеллектуальный потенциал, позволяющий не только научиться думать самостоятельно, но и организовывать творческую мыслительную деятельность обучающихся.

Разработанная нами акмеологическая модель профессионального мышления позволяет рассматривать его как целостную систему интеллектуальных действий, направленных на обнаружение и разрешение проблемности. В нашем понимании зрелое профессиональное мышление характеризуется движением по следующим вехам: Ситуация → Проблемность → Проблемная ситуация → Проблема → Производственная задача → Поиск решение → Реализация решения → Обратная связь → Событие. Данные вехи не заданы изначально, но каждая предыдущая порождает последующую. Ключевая роль в данной схеме отводится выявлению и разрешению проблемности как субъективному состоянию интеллектуального и практического затруднения субъекта профессиональной деятельности. Поэтому исследование акмеологичности мышления позволяет найти ключ к самоактуализации и саморазвитию творческого мышления профессионала в процессе создания судьбоносных событий (Кашапов, 2013. с. 79).

Содержание события, его смысловая наполненность может оказывать положительное или отрицательное влияние на личностное или профессиональное развитие субъекта. Воздействие событий на внутренний мир личности происходит на фоне, а, порой, в контексте напряженного конфликтного взаимодействия. Порождение неизбежных конфликтов с самим собой и с окружающими обусловлено, во-первых, заниженной оценкой контроля над событиями своей жизни, что связано с низкой удовлетворенностью жизнью, а, во-вторых, неудовлетворенностью личности уровнем своих достижений. Одна из причин такой неудовлетворенности заключается в противоречиях с одной стороны между ресурсами и потенциалами, а с другой - между потенциалами и возможностями их реализации. Ресурсом является некий запас, который можно потратить при необходимости. А потенциал – это возможность реализации ресурса. ИмPLICITный потенциал – то, что в ближайшее время может быть реализовано. А эксплицитный – то, что уже реализуется субъектом. Следует отметить, что потенциал в целом, в отличие от ресурса, не дается, а завоевывается.

В связи с этим важную роль играет предиктор, позволяющий, во-первых, конструктивно переработать неудачи, затруднения, а, во-вторых, накапливать позитивный опыт совладания с деструктивными конфликтами. Предиктор является характеристикой субъекта, служащей основанием для выявления другого его качества. Следовательно, предиктором выступают такие независимые переменные, изменение которых приводит к по-

знанию и преобразованию зависимых переменных, проявляющихся в качестве резонансов в процессе разрешения конфликтных проблем.

Ситуативные факторы играют роль предиктора и определяют вариативность проявления надситуативных факторов, которые детерминируют реализацию актуального потенциала в ходе трансформации ситуации в событие. В целях предотвращения негативного влияния смыслового барьера на возникновение позитивной событийности целесообразно руководствоваться принципом дополнительности действия ситуативных (обеспечивающих вариативность профессионального поведения) и надситуативных (обеспечивающих более высокий уровень осмысленности и осознанности профессиональной деятельности) факторов. Данный принцип характеризуется тем, что в большинстве случаев детерминирующими судьбоносные события являются надситуативные факторы, тогда как ситуативные играют роль предиктора (определяя вариативность проявления надситуативных факторов). Однако иерархия факторов может меняться. Доминирование именно надситуативного фактора детерминирует трансформацию ситуации в событие и способствует такому целенаправленному конструктивному изменению личности профессионала, которое является основой для последующих новообразований субъекта профессионализации и социализации (Кашапов, 2006; 2009; 2011; 2013; 2015; 2016).

Реализация надситуативного типа мышления предполагает стремление выйти за пределы конфликтной (проблемной) ситуации посредством постановки познавательных задач. Педагог, имеющий высокий уровень надситуативного мышления, может более объективно проанализировать конфликтную ситуацию, выработать оптимальное решение конфликтной ситуации, проанализировать свои действия и, тем самым, сводить к минимуму использование такого типа реагирования, как «Агрессия», который не предполагает объективной оценки конфликтной ситуации. Установлено, что высокий уровень надситуативного мышления предполагает проявление низкого показателя такого типа реагирования на конфликт, как «Уход», реализация которого свидетельствует о том, что педагог в конфликтной ситуации больше полагается на других, боится взять на себя ответственность за принятие решения, не использует оптимальным образом свой прошлый опыт.

Исследование предиктора позволяет обратить внимание на такие глубинные характеристики субъекта как личностный ресурс. Планирование необходимого ресурсного обеспечения в профессиональном и личностном развитии предполагает учет условия как возможности, при наличии которой данное событие может состояться. Условие является предпосылкой для создания события. Правила, соблюдаемые в ходе реализации замысла, соблюдаются для того, чтобы условия смогли сработать. Следовательно, управление личностным развитием означает конструирование ус-

ловий среды, способствующих трансформации ситуации в знаковое событие.

Таким образом, когнитивные компоненты (акмеологичность, событийность мышления), лежащие в основе профессионального становления и реализации личности, обеспечивают выход, переход от событийного значения к психическому состоянию, наделенному определенным смыслом. При этом событийность можно рассматривать как часть события людей, как потенциал возможностей оптимального решения конфликтных проблем, возникающих в процессе профессионального и личностного становления субъекта. В связи с этим становится актуальным планирование необходимого ресурсного обеспечения профессионализации субъекта в условиях конфликтного взаимодействия.

Литература

- Барбанищikov В.А.* Восприятие и событие. СПб.: Алетейя, 2002.
- Выготский Л.С.* Мышление и речь // Л.С. Выготский. Собр. соч. В 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982.
- Гилберт Э.* Есть, молиться, любить. М.: Рипол Классик, 2012.
- Кашанов М.М.* Основы конфликтологии. Ярославль: Яросл. гос. ун-т, 2006.
- Кашанов М.М.* Психология творческого процесса в конфликте. Ярославль: Яросл. гос. ун-т, 2011.
- Кашанов М.М.* Событийно-когнитивные компоненты профессионального становления и реализации личности // PSIXOLOGIYA, ilmiy jurnal 1-son (21), Вухого-2016, (156 б). PSIXOLOGIYA, научный журнал. Вып.1 (21). Бухара. 2016. – С.65-73.
- Кашанов М.М.* Стадии творческого мышления профессионала. Ярославль: Ремдер, 2009.
- Кашанов М.М.* Формирование профессионального творческого мышления. Ярославль: ЯрГУ, 2013.
- Ларионова Л.И.* Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности. М.: ИП РАН, 2011.
- Тихомиров О.К.* Принцип избирательности в мышлении // Вопросы психологии. 1965. – № 6. – С. 16-32.
- Kashapov M.M.* Suprasituational thinking as a means of Realization of mental Resource of a professional // Possibilities of Actualization of Human Mental Resources. Collection of scientific articles. Second International Scientific-Practical Seminar. On the 5-6 October 2015 / Eds. J.Mikhailov, G.Ozhiganova. International Higher School of Practical Psychology. Riga. 2015. – P.33-37.

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОБЫТИЙНОСТИ И КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ПОДГОТОВКИ ВРАЧЕЙ

Кашапов М.М., Муланурова А.Е.

Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, Россия

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ,

проект № 16-06-00196а

В статье понятия «конфликт», «конструктивный конфликт», «деструктивный конфликт», «конфликтная компетентность», «событийность» рассматриваются с точек зрения разных ученых. Выбираются наиболее приемлемые для исследования определения, методика и приводятся предполагаемые результаты.

Ключевые слова: конфликт, конструктивный конфликт, деструктивный конфликт, конфликтная компетентность, событийность, врач.

THE INTERCONNECTION AND THE IMPORTANCE OF CONFLICT COMPETENCE AT VARIOUS STAGES OF PHYSICIAN TRAINING

Kashapov M.M., Mulanurova A.E.

P.G. Demidov Yaroslavl State University, Russia

In the article the concept of "conflict", "constructive conflict", "destructive conflict", "conflict competence" and "eventfulness" are considered from the points of view of different scientists. The most acceptable for the research definitions, methodology are chosen and estimated results are provided.

Keywords: conflict, constructive conflict, destructive conflict, conflict competence, eventfulness, physician.

Подготовка специалистов с высшим медицинским образованием осуществляется в медицинских вузах и на медицинских факультетах государственных университетов в несколько этапов. Первый этап – додипломная (общеврачебная) подготовка – 6 лет. Второй этап – послевузовское профессиональное образование (интернатура) и подготовка кадров высшей квалификации (ординатура, аспирантура) – от 1 года до 3 лет. Третий этап – дополнительное профессиональное образование (профессиональная переподготовка и повышение квалификации). Исходя из выше изложенного, процесс освоения деятельности врача занимает достаточно длительный период его жизни, а чаще всего и всю его сознательную жизнь - непрерывное профессиональное развитие.

Понимание особенностей формирования и функционирования конфликтной компетентности помогает изучить процессы перехода ситуаций

профессиональной деятельности врачей в судьбоносные, памятные события, оказывающие влияние на их личные качества. Таким образом, встает вопрос о значимости конфликтной компетентности врачей и взаимосвязи с событийностью.

Основная задача, стоящая перед нами на начальном этапе исследования этого вопроса: уточнение понятий «конфликт», «конструктивный конфликт», «деструктивный конфликт», «конфликтная компетентность», «событийность». Определение конфликта можно найти в любой энциклопедии, в любом толковом словаре и в каждом учебнике по психологии, но все они будут отличаться друг от друга. Хотя, в каждом из них, возможно, выявить какие-то общие черты и закономерности. Практически любой конфликт можно описать как столкновение интересов разных сторон. При этом сторон, участвующих в конфликте, может быть от одной до нескольких. Столкновение бывает как реальное, так и мнимое.

"Конфликт – это столкновение, вызванное противоречиями установок, целей и способов действия по отношению к конкретному предмету или ситуации" (Щепаньский, 1969). Б.И. Хасан под конфликтом предлагает понимать "специфическую характеристику изменяющихся в столкновении деятельностей, представляющую собой процесс приобретения деятельностями во взаимодействии нового содержания, обеспечивающего соответствие новым условиям" (Хасан, 1994). Психологический словарь рассматривает конфликт как "трудноразрешимое противоречие, связанное с острыми эмоциональными переживаниями" (Давыдов, Запорожец, Ломов и др., 1983). В словаре "Психология" конфликт трактуется как "столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов, оппонентов или субъектов взаимодействия" (Петровский, Ярошевский, 1990). "Конфликт – это форма проявления противоречий; форма активного социального противодействия" (Кашапов, 2006).

Разделяя точку зрения М.М. Кашапова, мы возьмем за основу следующее определение конфликта: под конфликтом понимается "наиболее острый способ разрешения значимых противоречий, возникающих в процессе социального взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающийся негативными эмоциями и чувствами, переживаемыми ими по отношению друг к другу" (Кашапов, 2006).

По своим последствиям конфликты подразделяются на конструктивные и деструктивные. В исследовании мы будем использовать определение конструктивного конфликта, данное М.М. Кашаповым. "Конфликт продуктивный (конструктивный) – конфликт, позитивно влияющий на структуру, динамику и результативность социально-психологических и организационных процессов, служащих источником самосовершенствования и саморазвития личности и группы. При определенных условиях межгрупповой конфликт может выполнять интегративную функцию, сплачивать

членов группы, стимулировать эффективный выход из проблемной ситуации" (Кашапов, 2006).

"Конфликт деструктивный – конфликт, негативные последствия которого после завершения борьбы сторон в целом заметно превосходят его позитивные результаты. Деструктивные последствия конфликтов связаны, прежде всего, с гибелью, увечьями и стрессами людей. Кроме того, конфликты оказывают существенное негативное воздействие на взаимоотношения оппонентов и в группе в целом, качество индивидуальной и совместной деятельности, закрепляют в опыте личности и группы насильственные способы решения проблем. Конфликты и их результаты часто отрицательно влияют на развитие личности. В целом деструктивные функции конфликтов как способов завершения социальных противоречий намного превосходят их позитивные последствия" (Анцупов, Шипилов, 2009).

"Конфликт деструктивный – это разновидность конфликтного противоборства, способного привести к снижению эффективности соответствующей системы, общности или организации либо к ее разрушению; возникает, как правило, вследствие неквалифицированных, непрофессиональных действий руководителей или их подчиненных, а также неверных, не учитывающих изменившуюся ситуацию, тех и других" (Давлетчина, 2005).

Согласившись с М.М. Кашаповым, под деструктивным конфликтом, мы будем понимать – "конфликт, в котором активно переплетаются намерения участников, мешающие удовлетворению чьих-то личных интересов, т.к. достичь собственной цели каждый из них может лишь через ущемление интересов другого субъекта общения или путем уничтожения планов оппонента" (Кашапов, 2006).

Понятие «конфликтная компетентность» на протяжении последних десятилетий рассматривается представителями психологии, философии и социологии. По мнению Б.И. Хасана, конфликтная компетентность - это "умение разобраться, насколько точно в конфликте представлены именно те противоречия, которые в этом процессе могут и должны быть разрешены", "умение удерживать противоречие в продуктивной конфликтной форме, способствующей его разрешению" (Хасан, 2005). Л.А. Петровская определяет конфликтную компетентность как "компетентность человека в конфликтной ситуации. Основными образующими конфликтной компетентности считает: компетентность участника в собственном Я (Я-компетентность) и ситуационную компетентность".

Конфликтная компетентность включает в себя:

- знание психологических закономерностей возникновения и развития конфликта;
- развитую способность к социально-психологической рефлексии;
- способность к эмпатии;

– способность к децентрации – умение увидеть ситуацию глазами партнера;

– владение всем спектром стратегий разрешения конфликта и умение применять соответствующую ситуации стратегию;

– способность к эмоциональной саморегуляции (Петровская, 1997)

М.М. Кашапов считает, что "конфликтная компетентность — это способность человека оптимальным способом преодолевать возникающие противоречия, противостоять деструктивному влиянию конфликтов и умение их конструктивно разрешать" (Кашапов, 2010). Именно это определение конфликтной компетентности мы и возьмем за основу в нашей исследовательской работе.

Чему и почему мы присваиваем статус событийности? Сегодня на эти вопросы пытаются отвечать многие исследователи в области философии и психологии. В образовании также проявляется сильный интерес к событийности. Отмечают, что событийность лежит в коммуникационной плоскости: встреча с человеком, с идеей, с какой-то ситуацией, но встреча «твоя». И эта коммуникационная сторона событийности достаточно интересна с точки зрения гуманитарных технологий. Рассматривая событийность в связи с формированием профессиональной мобильности специалиста в развивающемся образовании, предполагается, что образовательная среда вуза должна быть богата значимыми образовательными событиями, которые могли бы оказать резонансное воздействие на студента, тем самым позволив ему выбирать направления своего дальнейшего профессионального становления и развития (Волкова, 2010).

Событийность в исследовании мы будем понимать с точки зрения М.М. Кашапова. "Под событийностью как психологическим механизмом творческого профессионального мышления понимается часть познаваемого и переживаемого субъектом события. Событийность характеризуется насыщенностью эмоционально окрашенными переживаниями и открытиями, значимыми для конкретной личности. В целом, событийность как психологический механизм творческого профессионального мышления проявляется в понимании самого себя, а также других людей, их взаимоотношений. Актуализация событийности позволяет прогнозировать межличностные события. Благодаря способности к событийности у субъекта появляется возможность улавливать сложные отношения и зависимости в социальной сфере жизнедеятельности; возникает промыслительность, позволяющая профессионалу работать на опережение, в том числе и на профилактику деструктивных конфликтов в коллективе" (Кашапов, 2013).

Определив значение основных понятий нашего исследования, мы можем приступать к следующим этапам работы, таким как разработка методов и методик, получение результатов и их обработка методами математической статистики и интерпретация.

В исследовании применяются следующие методики:

- методика диагностики ведущего типа реагирования (Кашапов М.М., Киселева Т.Г.)
- методика на определение креативности (Вишнякова Н.Ф.)
- методика на определение уровня прогнозирования в проблемных (конфликтных) ситуациях (Кашапов М.М., Серафимович И.В.)
- методика конфликтная компетентность (Башкин М.В., Горшкова В.А., Воскресенский А.М.)

Исследование проводится на студентах лечебного факультета ЯГМУ, интернах (ординаторах) кафедры терапии ИПДО ЯГМУ и врачах-терапевтах, повышающих свою квалификацию на факультете дополнительного профессионального образования ИПДО ЯГМУ.

В результате исследования планируется выявить взаимосвязь событийности и конфликтной компетентности, связь событийности и профессионального и надситуативного мышления. Определить, что у врачей с опытом работы более развито надситуативное мышление, выше способность к избеганию деструктивных конфликтов, «Решение» - ведущий тип реагирования, «Уход» - вспомогательный. Студенты лечебного факультета и интерны (ординаторы) в аналогичных ситуациях более склонны к «Агрессии» либо сочетанию двух типов реагирования «Агрессия/Уход», к деструктивным конфликтам, у них в меньшей степени развито надситуативное мышление.

Литература

- Анцупов А.Я., Шипилов А.И.* Конфликтология. М.: Эксмо, 2009.
- Волкова Н.В.* Образовательная событийность: признаки и характеристики // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. 2010.– № 1. – С.78-82.
- Давлетчина С.Б.* Словарь по конфликтологии. Улан-Удэ: ВСГТУ, 2005.
- Кашапов М.М.* Основы конфликтологии. Ярославль: ЯрГУ, 2006.
- Кашапов М.М., Башкин М.В.* Психология конфликтной компетентности. Ярославль: ЯрГУ, 2010.
- Кашапов М.М.* Событийность мышления как ресурс конструктивной конфликтности личности // Психология конструктивной конфликтности личности / под ред. А.В. Карпова, М.М. Кашапова. Ярославль: Индиго, 2013. – С.44-63.
- Петровская Л.А.* К вопросу о природе конфликтной компетентности // Вестник МГУ. Серия 14: Психология. 1997. – № 4. – С.41-45.
- Психологический словарь / под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. М.: Педагогика, 1983.
- Психология: Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990.

Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015).

Хасан Б.И. Конструирование продуктивного конфликта – необходимый компонент в технологии обучения // Современные технологии образования. Красноярск, КГУ, 1994. – С.33-43.

Хасан Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. Красноярск, 2005.

Щепаньский Ян. Элементарные понятия социологии. М.: Прогресс, 1969.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В СОВРЕМЕННОМ ОРГАНИЗАЦИОННОМ КОНТЕКСТЕ

Кеверески Л.¹, Котевска-Димовска М.², Старц Я.³

¹Университет «Св. Клемент Охридский», Македония

²Международный Славянский Университет «Г.Р. Державин», Македония

³Высшая школа бизнеса и менеджмента «Ново Место», Словения

Психология изучает три основные проблемы в психологии личности, которыми являются: структура, динамика и развитие личности. В данном исследовании мы акцентируем свое внимание на том, как выглядят и как разрешаются конфликты в интрапсихологической и внутригрупповой динамике, которая представляет особый интерес для психологической динамики. Целью данного исследования является выявление связи между основными элементами личности и стилями управления межлическими конфликтами. В данном исследовании участвовала группа из 62 респондентов, работающих на управляющей должности. Результаты показывают, что основные измерения личности существенно связаны с использованием адекватных стилей для управления конфликтами.

Ключевые слова: личность, измерения, конфликт, управление конфликтами.

CONFLICT SOLVING PSYCHOLOGY IN MODERN ORGANIZATIONAL CONTEXT

Kevereski L.¹, Kotevska-Dimovska M.², Starc J.³

¹University St. Clement Ohridski, R. Macedonia

²MSU „G.R. Derzavin”, R. Macedonia

³School of Business and Management Novo Mesto, Slovenia

Psychology studies the three main problems in Personal Psychology and those are: structure, dynamics and personal development. In this research, we are emphasizing the appearance and solving of conflicts in intrapsychological and intragroup dynamics, which is a question of interest of psychological dy-

namics. The purpose of this research is to reveal the connection between the basic elements of the person and the styles of managing interhuman conflicts. In this research, a group of 62 interrogees were included from the management profession. The results indicate that the basic dimensions of person are significantly connected with the usage of adequate styles for conflict management.

Keywords: person, dimensions, conflict, conflict-management.

Introduction

Conflicts are inevitable in the life of every person, because everyone has to confront, on personal and organizational level, any place and any time. Conflicts can be defined as a process, that demonstrates incompatibility and disagreement between two subjects. The most common classification of conflicts is: positive, negative and balanced. The positive demands are in relation to conflict as a force, and prove them to be useful or serve as motivation in accomplishing the organizational goals. (Jameson, 1999).

The inquiries have shown that there are different approaches to responses and conflict management. They depend on various factors, especially on the nature of the person and the adopted behavior. There are several theories about the styles and manners of managing conflicts. One of the most important researched questions is: In which ways does the personality affect the ways people handle conflict?

The way people handle conflicts varies, and those different ways depend on the way the person is raised, life experiences, the level of maturity and the investments in personal growth and development etc. However, as a very significant factor, that carries great influence is the personality.

People differ by their skill to handle conflicts, some of them prove to be successful, while others use the improper skills to handle conflicts.

The thing that can affect those skills is the system of values, which is important factor for handling problems with other people. If one person considers one behavior appropriate, that might be contradictory to the value and belief system of other person, about the same question.

The habits also influence the way a person reacts to conflicts, and they are adopted during the childhood period, by learning from a role-model, usually the parent. The children learn by observing the way their significant adults solve these problems.

Some persons are prone to reacting on conflict with open and easy approach, while others avoid it. Research show that people with passive aggressive personality tend to avoid the active conflict and feel uncomfortable confronting other in conflict context. These people feel angry or frustrated, but the revealing of emotions is not satisfactory. Emotions which are suppressed could erupt, when the control is weakens and usually is escorted with outburst of rage and moment of stress.

Although, the conflict can be functional and dysfunctional, the unsolved results, conflict of dissatisfaction and stress, with which the efficiency and productivity is decreased.

Definition of conflicts

The term conflict is of Latin origin, and it signifies collision of different interests, and that is, discord and disagreement between the members of the group (Forsyth, 1990). The conflict is defined as contradiction, competition, opposition or resistance between incompatible forces (Forsyth, 1990). In this research the conflict is defined as confronting situation that happens between individuals or organizations when one target, feeling or opinion is incompatible with others.

The understanding of conflict as a process is a prerequisite for managing conflicts. The conflict is a dynamic process that can not appear immediately, instead it undergoes through several phases. L.P.Pondy identifies 5 phases that construct a conflict episode (Gonan Bozac et al, 2008): The first phase is the latent conflict, when the conflict is covered. The source for this kind of conflict can be competition for limited resources, different aims and aspirations for autonomy. There is a possibility of several kinds of latent conflicts existing at the same time. The second phase is perception of the conflict. In this phase, one or both sides in the conflict, are very much aware that a potential conflict exists, when the values and aims are different, and this means that the conflict passes in a new phase of development. This phase is followed by another phase where the conflict is felt and personalized. One or both sides in the conflict, as a result of the misunderstanding and differences in opinion in the pre-eliminatory phase of the process, tension and uncomfortable feelings are present. It is a phase of conflict manifestation, in which the hostility between both sides is determined, and behavior varies from complete apathy to open aggression. In the last phase, the results of the conflict are visible, either is is solved or there is no satisfactory solution, which brings the conflict back to the latent phase, and the episode repeats itself.

Another model, which is often used in literature, by the author K.W.Thomas, by which the conflict undergoes 5 phases: Phase of frustration, conceptualization, behavior, reaction from the opposite side and consequential phase (Gonan Bozac et al, 2008).

Styles of conflict management

There are five styles of conflict solving, which are defined by M.A.Rahim, which deal with conflicts that differ in the level of cooperation and self-confidence (Fox, 2006). They claim that people have preferative style of reaction to conflict, and that different styles are often used in different situations. They have developed instrument for conflict model (TKI) which helps identify the style that is most common in situation of conflict. Integration-confronting the attitudes, common identification of problems, to suggest and evaluate possible solutions. Collaboration, a style that includes narrowing the differences and

emphasizing the common interest. Domination, it is applied when the person cares about own interests, but does not give significance to the common interest. The style domination includes compulsion directed to harmonize the different interests. The avoidance or passive relation, means avoiding the problem, and involves misleading behavior. Compromise is the process of establishing between the personal and collective interests.

In the 1970s Kenneth Thomas and Ralph Kilmann identifies five main conflict management styles described as (Gonan Bozac et al, 2008):

Competitive, dominant style. Competitive people use competitive style, have firm attitude and know what they want, usually find themselves in influential positions. They usually take advantage of people to accomplish their goals, usually work from position of power, it is constructed by position, act, expertise or persuasive skills. Competitive style is the one where a person fights for its rights. When a very quick decision is necessary, this style could be very useful; when the decision is unpopular; or when there is defense against someone who is trying to take advantage of the situation selfishly. However, it could be very offensive when this style is not used in so urgent situations.

Collaborative style indicates the cooperation. This style is typical for leaders, because it requires high level of cooperation and high self-confidence. The people who have a tendency toward this style try to satisfy the needs of all sides, they can be very assertive, but unlike the competitive style, they efficiently collaborate and consider everyone's contribution equally important. It requires a high level of understanding for both sides which are in conflict, it is very useful when different points of view are necessary to obtain the finest solution, when there have been previous conflicts in the group or when the situation is highly important. The collaboration can be considered as a form of research of the misunderstandings with open and honest way or to find creative solution for the conflict.

The compromise style attempts to find a solution that will be partially satisfactory for all. People prefer this style as a product from equal influence of cooperation and self-confidence, that is why it is situated in the middle of the chart for solving conflicts. The conflict is an attempt to find a solution which partially satisfies all sides, and it is expected everyone to give up from something. The compromise is really beneficent when the price of the conflict is higher from the price of lost, when the opponents are equal by force and there are deadlines. When people choose compromise, every man partially completes alien demands, and sometimes it requires sacrificing important needs.

Accommodation- is a style that is a product of high cooperation, but lack of self-confidence, unlike the competitive style. There is absence of assertively and high level of cooperation. This style means satisfying the needs of others, at the expense of one owns. The practican of this style, usually knows when to support others, recognizes high level of integration, but it can be on personal expense and damage and to surrender victory, even when is unjustified. The ac-

commodation as a style is convenient when the peace is injured by victory, or when you would like to be able to make a “favor” that will later be returned to you. Although, people might not return you the favor, so it is less probable this easy approach to give the best results. Overall, this approach does not secure the best outcome.

Avoidance is a style, that aims to entirely avoid the conflict. This style is noticeable at people low level of cooperativity and low self-confidence, which leads to delegating controversial decisions and acceptance of casual decisions wherein one must be careful with not hurting the feelings of others. The people with tendency toward this style are trying to entirely avoid conflict, they are unassertive and do not want to collaborate. In many cases, this is weak and inefficient method. It can be very convenient when victory is impossible, the conflict is trivial or when someone else is in a better position to solve the problem. The person with this style usually postpones the problems or shares them with others. In many cases this is inefficient approach for the person to stand up for itself, because when the conflict is avoided, it is not possible to obtain results or to solve problems. They just do not want to deal with that conflict.

Personality and Style of Conflict Management

The influence of the personality on the style of conflict management are investigated by various authors. In the modern Literature in Psychology there is a consensus regarding the usage of the Five-factors model (also known as “The big five”) in describing the most remarkable aspects of the personality, (Costa & McCrae, 1989). According to the theory of the Five-factor model, of Costa and McCree, there are five basic dimensions of the personality: extraversion, emotional lability/stability, consciousness, openness and pleasantness. Those characteristics are the factors which significantly influence the behavior in different areas, and here we can situate the way conflict situations are solved and conflict management style is chosen (Costa & McCrae, 1989). According to the findings of these researchers, the conscience, calm and open people have the tendency to manage conflict in positive way. These and similar researches have shown that people with these characteristics rarely use the avoiding style of conflict management, and usually use constructive and assertive ways of solving conflicts in their relations.

It is important to emphasize that there is no perfect conflict management style, and that every situation requires adequate approach which is best in that context. Regarding personal preferences for solving conflicts, the literature lists three main ways in which people react during conflict: passive, aggressive and assertive. The passive approach brings out a submissive form of behavior, in which conflict is avoided, that allows the conflict to escalate because the problems are not solved, passive people usually express their discontent with other people, and they attempt to sign up to support others. The aggressive approaches could be effective in short term, but they are very rare as a long-term solution, as well as the ones which are forced to submission, it is very probable they are an-

gry. Assertive approaches are most efficient as a long-term solution, as well as open dialogue between the sides and the desire for fulfilling the needs of all sides.

Research Part

The purpose of this research is to understand the influence of the characteristics, respectively the dimensions of the personality in conflict management. The variables of the research are: conflict management as dependable variable, which is introduced with five styles of conflict management: dominant, integration, compromise, serviceable and avoidance. As dependable variable in this research is the profile of the person, introduced with basic dimensions of the five-dimensional model of the personality: consciousness, extravertness, pleasantness, openness and neuroticism.

The measure instruments for measuring the variables are standardized questionnaires: Conflict Handling Inventory (Rahim, 1983) is a valid instrument that measures five styles of handling interpersonal conflicts (integration, obliging, dominants are avoided and endangered, (Rahim 1983), Profile index of emotions (Plachek& Kellerman, 1999), Eysenck Personality Test EP.

The framework for the research was formed in accordance with the hypothesis:

The dimensions of the personality are significantly related to conflict management.

The different dimensions of personality are connected with different styles of conflict management.

The research was conducted with a survey. The population consists of high and medium level managers, and one copy, 62 managers from different profit organizations in Republic of Macedonia.

RESULTS AND DISCUSSION

Correlations between conflict management styles and the personality show the following findings.

The characteristic openness, correlates with the following conflict management styles: integrative style (0.18 r), compromitive style (0.27 r), collaborative (0.31 r) and dominant style (0.218 r). Although, openness and dominant style have significant correlation, it is fairly weak. Similar to this, the neuroticism shows significant relation with the avoiding conflict management style. The consciousness is in a significant relation with the collaborative style (0.35 r) and integration (0.33 r). The pleasantness correlates with the collaborative style (0.314 r) and integration (0.316 r). Extraversion is significantly connected with compromise (0.22 r) and the dominant one (0.31 r).

Correlational statistics shows relevant relations between the personality and conflict management styles. The first characteristic of the person- openness is connected with the four conflict management styles: compromise, collaborative, adjustment and dominant style. This signifies that a person with high-level

of openness will not have problems with the integrative approaches and compromise with people, however, to be met is more in sense of self-promotion and marketing.

Conflict management	Dimensions and personality				
	openness r	conscientiousness r	extraversion r	pleasantness r	neuroticism r
dominant	0.218**	0,14*	0.31**	0,209**	-0,069
compromise	0,27**	0,24**	0,22**	0,321**	-0,08
integrative	0.18*	0.33***	0,33**	0,316***	0,183*
avoiding	-0, 018	- 0.05	-0,02	0,19	0,296**
collaborative	0,31***	0,35***	0,216**	0,314***	0,146*

Chart.1 Correlations between conflict management styles and basic dimensions in managers

The manager positions require dominance in situation where organizational efficiency has to be met. This phenomena is clearer in the relation between neuroticism and avoidance conflict management style. This approach to a neurotic person leads to avoiding situations which require problem solving or if s/he is forced to that kind of situation, the reaction will not be milder.

Similar to that, the relation between extraversion and compromise, and dominant styles indicates on the fact that it is slightly easy for extravert manager to be dominant in a bilateral situation, however the compromise style has to be mastered, which is often a necessity in the following moment.

On the question whether conflict management differs due to different personality, the response is that the personality is connected to conflict management. The personality of the managers is connected to conflict management. The managers with high openness have the tendency to adjust or have lower level of avoiding conflicts and domination. The managers with high extraversion have a tendency toward dominant conflict management style, avoiding the adjustment, the managers with higher pleasantness are with cooperative orientation and lower integration In managing conflicts. Managers who are neurotic, tend to avoid conflicts.

Conclusion and Suggestions

The man is a social creature, and in the social conflicts, he confronts situations where conflict management is necessary. Conflict solving depends on the approach, or on the conflict management style, which depends on the personal characteristics, or dimensions. However, there are situation where special trainings are necessary, for decryption of the situation and understanding the nature of conflict, as well as the usage of techniques necessary in those kind of situations. The education includes working on self development and skills for self control and self-rule of emotions and the behavior that comes our from them. This is especially relevant for managing professions. In this research, the relation between the personality and conflict management style is confirmed, with those people who work as managers on different levels.

The managers should use desired and adequate conflict management styles, depending on the terms and situations, because conflict is inevitable in every organization. Conscience should be developed that conflict, especially the positive one, contributes to progress of organizational quality. If the organization is very stable and without competition between the members, the development of the organization will be limited. As a result of that, nourishing positive competition and training for creative conflict solving is recommended. That is why, as a suggestion of this research, is planning on programs for conflict management and its promptly and efficient implementation for managers and members of the organization.

The creation and implementation of specialized modules for training is necessary, especially for managers and other leadership positions, in order to understand the emotional exchange in communication and its adequate overcoming. It has shown that emotional lability is undesirable characteristic for managers, and the basic programs for training should contribute the development of skills for emotional and social self-control. Also, it is necessary to work on development of skills for mastering the communicational techniques in conflict situations. We consider that psychological profiles and solving problems with personal styles are important for the training approach. The modules for the training have to contain educational content for development of competences for behavior and communicating based on human needs, getting to know and understanding oneself and other emotional self-control and undesired emotions and behaviors.

References

Bass B.M. Bass and Stogdill's handbook of leadership: Theory, research and managerial applications. New York: Free Press.1990.

Costa P.T., & McCrae, R.R. Reinterpreting the Myers-Briggs Type Indicator from the Perspective of the Five-Factor Model of Personality, (1989).

Eysenck H.J. Personality and crime: Where do we stand. *Psychology, Crime & Law*, 1996, 2, 143-152.

Fiedler F.E. Validation and extension of the contingency model of leadership effectiveness: A review of empirical findings. *Psychological Bulletin*, 1971, 76, 128-148.

Goldberg L.R. An alternative "description of personality": The Big-Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1990, 59, 1216-1222.

Fox R. Poslovna Komunikacija, Hrvatska Sveučilišna Naklada, Pučko Otvoreno Učilište Zagreb, 2006.

Forsyth, D.R. (1990). Judging the Morality of Business Practices: the Influence of Personal Moral Philosophy, *Journal of Business Ethics*, 11, pp.461-470.

Božac G.M., Angelovska, I.: Menadžment konflikta: razmatranje teoretske paradigme i makrostrateškog pristupa, in *Ekonomska Istraživanja*, Vol. 21 No.4, 2008.

Jameson J.K. Toward a comprehensive model for the assessment and management of intra-organizational conflict: Developing the framework. *International Journal of Conflict Management*, 10, 268-294. <http://dx.doi.org/10.1108/eb022827>, 1999.

Rahim A. Toward theory of managing organizational conflict, in *The International Journal of Conflict Management* Vol 13 No.3, 206-235, 2002.

Rahim M.A. A Measure of Style of Handling Interpersonal Conflict, *Academy of Management Journal*, 26(2), pp.368-376, 1983.

Chau-Chiuan Yu. Organizational Behavior, Taipei: Wu-Nan Book Co. Ltd., pp.55-63, pp.198-214. of *Employee – A Case Study of Banks in Tainan*, EMBA at Southern Taiwan University, Unpublished Thesis, 2005.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И РЕЛИГИОЗНЫЕ ФАКТОРЫ КАК ИСТОЧНИК ЭТНИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ И ПРЕСТУПНОГО ПОВЕДЕНИЯ НА ЭТНИЧЕСКОЙ ОСНОВЕ

Кузьмина Н.В.

Костромской государственной технологической университет, Россия

В работе рассматриваются причины зарождения и развития этнического конфликта, среди которых главное внимание уделено психологическим и конфессиональным факторам. Анализируются составляющие компоненты этнического самосознания, которым присуща конфликтность. Выявляется сущность и роль конфессиональных факторов в системе причинности этнического конфликта.

Ключевые слова: этническое, конфликт, психология, самосознание, религия.

PSYCHOLOGICAL AND RELIGIOUS FACTORS AS THE SOURCE OF ETHNIC CONFLICTS AND CRIMINAL BEHAVIOR ON THE ETHNIC BASIS

Kuz'mina N.V.

The Kostroma state technological university, Russia

In the work the reasons for origin and development of ethnic conflict are examined, among which main attention is given to psychological and confessional factors. The composing components of ethnic self-consciousness are analyzed, in which the state of conflict is inherent. The essence and role of confessional factors are revealed in the system of reason for ethnic conflict.

Keywords: ethnic, conflict, psychology, self-consciousness, religion.

Этнический конфликт, как и любой другой конфликт, имеет не одну, и даже не несколько причин своего зарождения и развития. Среди факторов, обуславливающих его появления, особое место отводится психологическим и религиозным источникам.

Психологические источники этнического конфликта берут свое начало в этническом самосознании, содержащем много конфликтогенных факторов. Как же соотносятся понятия «этническое сознание» и «этническое самосознание»?

В соответствии с пониманием Ю.М. Бромлея «первое есть знание о другом, второе – знание о самом себе, следовательно, если этническое самосознание – прежде всего автостереотип, то этническое сознание к представлению о собственном этносе добавляет и «образ» других этносов, т. е. гетеростереотип» (Бромлей, 1987, с.6-7). Изучение конфликтогенного потенциала самосознания следует проводить с помощью ряда эмпирических показателей.

Первым показателем является этническая идентификация, которая выступает в качестве первичной основой национального самосознания того или иного народа, поскольку в ее отсутствие наблюдается постепенная утрата этничности. Этническая самоидентификация – многоуровневое образование и выступает основным этническим маркером, независимым от изменения социальных ролей, статусов, видов деятельности или иных ориентаций. Она базируется, прежде всего, на осознании общности происхождения, традиций, ценностей, верований, ощущении исторической и межпоколенной преемственности (Скворцов, 1996, с.29). Ощущение этнической идентичности можно передать через различие: «мы» – не «они». Именно из этой формы вырастают негативные этногетеростереотипы.

По мнению З.В. Сикевич, к основным чертам «русской» самоидентификации относятся «православие; ценностная «борьба» традиционных и психологических критериев этничности; консолидация русских происходит за счет социального фактора (государство и образ жизни)» (Сикевич, 1996, с.62).

Второй показатель, выявляющий конфликтогенные факторы в этническом самосознании – это этнические установки. К негативным этническим установкам относится феномен этноцентризма, который по сей день присутствует в этническом самосознании. Этноцентризм характеризуется сверхпозитивным отношением к ин-группе (своей группе) и негативным эмоционально-оценочным отношением к аут-группе (чужой группе).

Сущность этноцентризма состоит в том, что он возникает в ответ на угрозу существования этноса как самостоятельного социокультурного целого. Основная его функция – это психологическая защита этноса от иного культурного влияния. Это есть внешняя причина, порождающая феномен этноцентризма. К внутренним же причинам его возникновения относятся: неуверенность в позитивном образе «мы – группы», что влечет за собой

интолерантность к чужому образу жизни и мировосприятию. Этноцентризм может возникать также в результате его целенаправленного стимулирования определенными социально-политическими структурами в целях решения экономических и политических проблем.

Однако современные этнологи приходят к выводу, что этноцентризм – это не единственная форма этнических взаимоотношений. По мнению некоторых из них «...эмпирические данные свидетельствуют о том, что этносы могут строить свои взаимоотношения на основе сотрудничества и уважения к иноэтническому окружению» (Рощин, 1993, с.59-60).

Крайним выражением негативных гетеростереотипов становится национализм, сущность которого в современной социологической науке трактуется весьма широко. Школа неомарксизма рассматривает национализм как реакцию на неравномерность развития. В результате распространения капитализма центры торговли и промышленности процветают, в то время как периферийные районы остаются слаборазвитыми. Национальные лидеры, выдвигая тезис об эксплуатации периферийных районов, обращаются к идеям их культурного возрождения и актуализируют национальные чувства.

Согласно модернизационному подходу к изучению национализма, природа этнических идентичностей изменяется в результате модернизации социума, которая ведет к обострению конкуренции за использование рыночных взаимоотношений и доступ к определенным областям деятельности. В се это обычно и порождает межэтническую и региональную вражду.

Культурно-плюралистический подход строится на постулате о том, что межэтнический конфликт возникает тогда, когда группы с взаимно несовместимыми целями пытаются существовать в едином обществе (Хесли, 1996, с.42). На базе протеста культурной унификации могут возникнуть националистические движения, склонные к экстремистским действиям.

Статусно-групповой подход исходит из того, что этнические группы следует понимать как расширенные родственные кластеры, функции которых аналогичны тем, которые выполняют семейные узы и обязательства, в кризисных социально-экономических ситуациях этнические связи становятся естественной основой политической организации общества. Национал-сепаратистские движения выдвигают на первый план именно те характеристики группы, которые отличают ее от других, например, язык.

Рационалистический подход к национализму считает, что выбор индивидом моделей поведения зависит от соотношения потенциальных издержек и выгод такого поведения. Индивиды будут принимать участие в коллективных действиях, в частности, в национально-политических движениях, только в том случае, если выгоды от членства в группе превышают издержки.

Необходимо отметить, что в работах зарубежных ученых акцентируются духовные параметры национализма, под которым обычно понимают любое выражение национальных интересов. В отечественной же тради-

ции игнорируется духовная компонента. Многие российские политологи приравнивают национализм к фашизму, т.е. к конкретной политической доктрине. В любом случае, национализм – производственное этнического самосознания, которое в определенной стадии развития народа концептуализируется и идеологизируется.

Как правило, политизация этничности приводит к явлениям национализма. Для этого достаточно двух условий: 1) дать людям возможность осознать роль политики для сохранения их этнокультурных ценностей; 2) направить их поведение в сферу политической деятельности, используя при этом элементы группового самосознания.

Здесь следует отметить, что руководящие националистические деятели опираются на массы и оперируют ими. Постоянная адресованность к множеству людей заслоняет интересы отдельной личности, в силу чего может сложиться тенденция их ущемления, пренебрежения или грубого нарушения. Поэтому при этнических конфликтах часты не только террористические убийства «чужих», но и готовность пожертвовать «своими», причем многими, если это нужно для достижения провозглашенных целей. Чеченская война убеждает в этом.

Чаще всего причиной этнических конфликтов становится воинствующий национализм. Он выражает тенденцию к суверенизации больших и малых этнолингвистических общностей с целью создания независимой государственности; проявляется в растущей нетерпимости по отношению к этническим меньшинствам, усилению ксенофобии.

Наиболее близким к психологическим факторам является конфессиональный фактор как источник этнических конфликтов и преступности. В процессе назревания и разрешения этнических конфликтов, а также в причинном комплексе этнической преступности ощутимо воздействие конфессионального фактора. Он не всегда заметен, но играл свою роль, например, в отношениях России и Татарстана, военных операциях по разоружению бандформирований в Чечне, присутствует в противостоянии Армении и Азербайджана, Грузии и Абхазии, Осетии и Ингушетии. Конфессиональный фактор играет свою роль и в системе детерминации экстремизма и терроризма.

Религия в социальной системе может играть двойную роль: этноинтегрирующую и этнодифференцирующую. В истории немало случаев, когда религия играла этноинтегрирующую роль: в западном обществе средних веков религиозное самосознание нередко полностью заменяло этническое, т. е. это было время идентификации людей по конфессиональному признаку; или создание государства Израиль и формирование современной нации израильтян при огромнейшей роли религии.

Однако всякая религия обладает и этнодифференцирующим потенциалом, что в современный период истории в наибольшей степени проявилось в Югославском кризисе. Соперничающие политические силы с ог-

ромной активностью использовали этноконфессиональные различия этой страны. Так сложилось, что крупнейшие нации, населяющие эту страну принадлежат к различным конфессиям: сербы – православные, хорваты и словенцы – католики, боснийцы – мусульмане. Этнодифференцирующая роль религии в течение десятилетий проявляется и в Ирландии. Ирландцы – католики, англичане, завоевавшие Ирландию – протестанты. Часть ирландцев, проживающая в Ольстере, приняла протестантизм. Однако Ольстер не вошел в состав Ирландской республики и является составной частью Великобритании. В результате конфликта между правительством Великобритании и Ирландской республиканской армией, который тянется с 1969 года, погибло почти 3200 человек (Солленберг, 1996, с.11-23).

Близость конфессиональных и этнических аспектов какого-либо конфликта ни в коей мере не означает их тождества. Считаем, что конфессиональная принадлежность сильнее этнической. К тому же, любая конфессиональная культура обладает большим миротворческим потенциалом, который может и должен быть использован для достижения межэтнического мира.

Литература

Роцин С.К. Проблема этноцентризма: теория и политическая действительность 20 века // Расы и народы (современные этнические и расовые проблемы). М. 1993. – №23. – С.59-104.

Сикевич З.В. Национальное самосознание русских (Социологический очерк). М.: Механик, 1996.

Скворцов Н.Г. Этничность в процессе социальных изменений // Социально-политический журнал. 1996. – №1.

Солленберг М., Валленштейн П. Крупные вооруженные конфликты // Мировая экономика и международные отношения. М. 1996. – №1. – С.11-23.

Хесли В.Л. Национализм и пути разрешения межэтнических противоречий // Политические исследования. М., 1996. – №6. – С.42-50.

Этнические процессы в современном мире / под ред. Ю.В. Бромляя. М.: Наука, 1987.

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОНФЛИКТНОСТИ И АГРЕССИВНОСТИ С УСПЕШНОСТЬЮ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ЭТАПАХ

Ледовская Т.В.

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского,
Россия

В статье раскрываются теоретические и эмпирические аспекты возрастной специфики взаимосвязи конфликтности и агрессивности с успешностью учебной деятельности школьников на разных возрастных

этапах. Установлено, что во всех возрастных группах ученики с низким уровнем успеваемости значительно превосходили учеников с высоким уровнем успеваемости по общему уровню конфликтности, по основным формам проявления межличностной и внутриличностной конфликтности и агрессивности.

Ключевые слова: конфликтность, успешность учебной деятельности.

THE SPECIFICS OF CONFLICTNESS, AGGRESSION AND SUCCESS OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF PUPILS

Ledovskaya T.V.

Yaroslavl state pedagogical University. K.D. Ushinsky, Russia

In the article theoretical and empirical aspects of age specifics of interrelation of a conflictness and success of educational activity of pupils of different age groups are revealed. It is established that in all age groups pupils with the low level of progress significantly surpass pupils with the high level of progress in the general level of a conflictness and aggression, but each group has distinctions in the main forms of manifestation of a conflictness.

Keywords: conflictness, success of educational activity

Конфликты являются неизбежным спутником любого межличностного взаимодействия. Стратегии поведения в конфликтах зависят от множества причин, и в немалой степени от личностных особенностей участников конфликта. Исследование теоретических аспектов взаимосвязи конфликтности с успешностью учебной деятельности школьников, прежде всего, позволило установить слабую разработанность проблемы конфликтности на разных этапах онтогенеза, а также то, что высокая конфликтность оказывает существенное влияние на успеваемость школьников. Это обусловлено тем, что высокая тревожность и конфликтность у неуспевающих школьников дезорганизует их когнитивную деятельность, что приводит к импульсивному непродуманному принятию решений, и, соответственно, не способствует успешной адаптации к ситуации учебной деятельности.

Следствием этого является снижение адаптационных возможностей учащихся, повышение уровня их конфликтности, агрессивности, что влияет на успешность профессионального обучения и дальнейшую профессиональную деятельность.

Изучением конфликтности занимались А.Я. Анцупов, В.И. Ващенко, Н.В. Гришина, С.М. Емельянов, В.И. Илийчук, М.М. Кашапов, Е.И. Михайлова, Л.О. Петровская, Т.В. Черняева и др. В наиболее общем виде под конфликтностью личности понимается ее интегральное свойство индивидуальности (Черняева, 2008) Психологическую структуру конфликтности образуют свойства индивидуальности всех уровней: личностного (цели и

ценности), субъектного (общие умственные способности), индивидуального (психодинамические свойства). Конфликтность – это интегральное образование, неотъемлемое качество личности (Кузьмин, 1967). Проявления этого качества обусловлено внешними условиями (социально-политической и экономической ситуацией в обществе, психологическим климатом в коллективе, конкретными обстоятельствами проявления конфликтной ситуации) и внутренними условиями (особенностями темперамента и характера, мотивацией поступков, опытом, полученным в предыдущих конфликтах и т.д.) (Кашапов, 2003).

Изучением проблем агрессии и агрессивности занимались А.Адлер, Ю.М. Антонян и В.В. Гульдман, А. Бандура, Р. Бэрн и Д. Ричардсон, Д. Доллард, К. Лоренц, З. Фрейд и другие. Следует различать понятия «агрессия» и «агрессивность». В наиболее общем виде агрессивность понимается как устойчивая черта личности, выражающаяся в готовности к агрессивному поведению. Агрессия – индивидуальное или коллективное поведение или действие, направленное на нанесение физического или психического вреда либо даже на уничтожение другого человека или группы (Головин, 1998).

Проанализировав подходы к определению показателей успешности учебной деятельности, мы выделили следующие ее критерии: академическая успеваемость ученика как основной показатель успешности (результативный показатель) (Ледовская, 2010), а также субъективные показатели успешности учебной деятельности ученика, отражающие его отношение к учебной деятельности.

1) Диагностика конфликтности: а) Тест К.Томаса «Определение стиля своего поведения в предконфликтных и конфликтных ситуациях», б) Тест на конфликтность Кноблох – Фальконетт. 2) Диагностика агрессивности: а) Методика диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки (адаптация А. К. Осницкого). Были получены следующие результаты:

1. Все стратегии поведения в конфликте имеют средний уровень выраженности у обеих возрастных групп. У учеников 6 класса наиболее выражена стратегия «Уступка», а у учеников 10-11 классов – «Компромисс». Школьники не испытывают сильного внутриличностного конфликта. У подростков больше выражена физическая агрессия и вербальная агрессия. В меньшей степени у всех испытуемых выражен негативизм, юношам присуща косвенная агрессия.

2. В подростковом возрасте (учащиеся 6-7 классов) успеваемость учеников не связана с их внутренней конфликтностью, однако обусловлена уровнем выраженности чувства вины. Также успеваемость учеников основной школы обусловлена отсутствием физической агрессии. При этом ученики с низкой успеваемостью значительно превосходили учеников с высокой успеваемостью как по общему уровню конфликтности, так и по от-

дельным формам ее проявления («компромисс» $U=19,500$ при $p \leq 0,05$; физическая агрессия $U=24,500$ при $p \leq 0,05$, т.е, компромисс больше свойственен успешным ученикам, а физическая агрессия – неуспешным).

3. В юношеском возрасте (учащиеся 10-11 классов) успешность учебной деятельности определяется стремлением к противоборству в конфликте, неуступчивостью ($U=54,500$ при $p \leq 0,05$), высоким уровнем агрессивности ($U=51,000$ при $p \leq 0,05$), косвенной агрессии ($U=14,000$ при $p \leq 0,001$), эгохватаия ($U=49,000$ при $p \leq 0,05$), высокими значениями чувства вины ($U=50,000$ при $p \leq 0,05$) и также обусловлена отсутствием физической агрессии. Т.е. успешные ученики старшего школьного звена в целом, более агрессивны, склонны к противоборству, характеризуются большим чувством вины, эгохватанием, выраженностью косвенной агрессии.

4. В юношеском возрасте на успешность учебной деятельности оказывают влияние большее количество компонентов конфликтности и агрессивности. Высокий уровень конфликтности, применение неадекватных стратегий поведения в конфликте у подростков при доминировании вспыльчивости особенно способствует дезорганизации их познавательной активности. При этом понижая мотивацию учебной деятельности, ухудшая отношения с учителями, он влечет за собой снижение успеваемости. Применительно к юношескому возрасту это, возможно, объясняется тем, что основное содержание этого возраста - самоопределение личности, то есть бурный личностный рост, Именно в юношеском возрасте первоначально зарождается внутриличностный конфликт и он может стать основой внешнего конфликтного поведения.

При интерпретации полученных результатов в качестве основных психологических механизмов рассматривались: механизм фрустрации таких жизненно важных для школьников потребностей, как хорошо учиться, занять определенное место в коллективе и устанавливать позитивные взаимоотношения с окружающими людьми. В соответствии с данным механизмом, у слабоуспевающих и неуспевающих школьников данные потребности постоянно фрустрированы. В результате чего могут появляться такие специфические формы проявления агрессивности и конфликтности, как повышенная обидчивость, упрямство, негативизм и замкнутость, что в результате аффективных переживаний вновь и вновь дезорганизует учебную деятельность и поведение таких школьников, их когнитивную деятельность. То есть все это приводит к импульсивному непродуманному принятию решений, и, соответственно, не способствует успешной адаптации к ситуации учебной деятельности.

Следовательно, посредством когнитивных механизмов, объясняющих взаимосвязь конфликтности с успеваемостью, отрицательные аффективные переживания в ситуации неуспеха (например, получение неудовлетворяющей школьников отметки) в свою очередь могут стать причиной возникновения педагогических конфликтов и закрепления конфликтного

поведения, а также конфликтности, как личностной характеристики, у школьников. По-видимому, в данном случае можно говорить о том, что степень эмоционального возбуждения или негативной аффектации, переживаемой неуспевающими школьниками, влияет на когнитивные процессы, занятые в учебной деятельности. Дезорганизуя их, негативная аффектация может повлечь за собой новый виток неуспешности, а также вовлечения в данный процесс других участников образовательного процесса.

Кроме того, связь конфликтности с успеваемостью может быть объяснима действием механизма социального научения, когда модель конфликтного поведения неуспевающих школьников копируется одноклассниками, поборовшими страх наказания за неадекватное поведение в ситуации получения неудовлетворительных оценок, а также оценок, которые, по мнению самого ученика, не соответствуют его представлениям о своих возможностях, то есть его самооценке и уровню притязаний.

Литература

Головин С.Ю. Словарь практического психолога. М., 1998.

Кашанов М.М. Теория и практика решения конфликтных ситуаций. Ярославль: Ремдер, 2003.

Кузьмин Е.С. Основы социальной психологии. Л.: ЛГУ, 1967.

Ледовская Т.В. Успешность учебной деятельности студентов с разными индивидуально-типологическими особенностями // Ярославский педагогический вестник. 2010. – №2. – С.226-229.

Черняева Т.В. Конфликтность как учебно-важное качество студентов // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы III Всероссийской научно-практической конференции (Ярославль, 9-10 октября 2007 г.) / под ред. Ю.П. Поваренкова. Ярославль: Канцлер, 2007. – С.264-265.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ЭФФЕКТЫ МЕДИАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Леонов Н.И., Казарина Н.Г.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

В статье рассматривается связь поведения в конфликте и психического здоровья, само понятие здоровья связывается с качеством межличностных отношений. Насильственные способы поведения в конфликте или избегание конфликта могут приводить к эмоциональному стрессу и психосоматическим заболеваниям. Способом ненасильственного разрешения конфликта выступает медиация. Анализируются здоровьесберегающие ресурсы медиации как мировоззрения и способа разрешения конфликтов.

Ключевые слова: напряжение, эмоциональный стресс, здоровье, отношения, агрессия, медиация, возможности

SCHOOL HEALTH EFFECTS OF MEDIATION IN THE EDUCATIONAL SPACE

Leonov N.I., Kazarina N.G.
Udmurt State University, Izhevsk, Russia

In the article discusses connection of behavior in the conflict and mental health are considered, the concept of health contacts quality of the interpersonal relations. Violent ways of behavior in the conflict or avoiding the conflict can lead to an emotional stress and psychosomatic diseases. Mediation acts as a nonviolent way of a resolution of conflict. Health saving resources of mediation as outlook and a way of a resolution of conflicts are analyzed.

Keywords: stress, emotional stress, health, relationships, aggression, mediation, opportunities.

Термин «здоровье» в представлении большинства людей связан с медициной и ассоциируется, в первую очередь, с физическим здоровьем. Однако в структуру общего здоровья современное образование включает и здоровье психологическое. Всемирная организация здравоохранения проводит периодический мониторинг аспектов поведения школьников, влияющих на их здоровье. Один из разделов посвящен конфликтам в школах. По данным за 2010 год, регулярно насилью в наших школах подвергаются 21 % девочек и 22 % мальчиков в возрасте 11 лет; 20 % девочек и 19 % мальчиков в возрасте 13 лет; 12 % девочек и 13 % мальчиков в возрасте 15 лет. Сами регулярно обижают других 20–24 % российских школьников и 10–14 % школьниц.

Все эти факты насилия являются одной из причин ухудшения как физического, так и психологического здоровья учеников. Недаром в последнее время все чаще звучат термины «социальное самочувствие», «социальное здоровье», отражающие в том числе и связь здоровья с качеством межличностных отношений.

Термин «психологическое здоровье» был введен в науку И.В.Дубровиной, где основным содержанием понятия выступает баланс, адаптивность. Нарушение отношений становится, таким образом, фактором риска для психологического здоровья. Взаимосвязь качества межличностных отношений со здоровьем детей выражается, прежде всего, в том, что неразрешенные или неэффективно разрешенные конфликты с одноклассниками (учителями, родителями) вызывают стресс у ребенка. Д.Н.Исаев указывает на тесную связь между психикой и телом, которая у ребенка выражается в том, что эмоциональный стресс приводит к психо-

соматическим заболеваниям (Исаев, 2005). Напряжение, связанное с угрозой самооценке, и негативные эмоции злости, обиды, раздражения и гнева приводят к психосоматическим заболеваниям (болезни органов ЖКТ, астма, артериальная гипертензия и др.), возникают зависимости (наркотическая и другие). И, более того, агрессивное поведение в ситуации разногласий может иметь непредсказуемые последствия в виде физических травм участников конфликта. К тому же ребенок, имеющий пониженную самооценку, выходит из психологического стресса намного труднее сверстника с адекватной самооценкой.

А. Маслоу, К. Роджерс отмечают, что неврозы и психозы могут являться следствием психической травмы, причиной которой становятся нарушенные отношения со сверстниками (отверженность, травля), и, как результат, может обуславливать их конфликтное поведение.

Выбор конфликтного поведения зависит от многих факторов (индивидуальных особенностей ребенка, возраста, пола, прошлого опыта и т.д.), однако интенсивные агрессивные действия указывают на неблагополучие внутреннего мира школьника, а именно на затрудненную социальную кооперацию.

Альтернативой агрессии, разрушающей отношения, является ненасильственное разрешение конфликтов, которому можно обучить учеников. Гришина Н.В. отмечает, что принципиальная возможность такого рода обучения основана на позиции, согласно которой насильственные способы поведения являются приобретенными в ходе культурного опыта, а значит, возможно научение и ненасильственным способам поведения в конфликте (Гришина, 2015).

Мы рассматриваем ненасильственные формы управления конфликтом в школе как наиболее тесно связанные с развитием личности ребенка и его психическим здоровьем, поскольку эффективное общение является социальным компонентом психологического здоровья.

Мы далеки от мысли, что психологическое здоровье возможно только там, где нет стресса, конфликта, кризиса. Мы согласны с идеями И.В. Дубровиной о положительной роли трудных ситуаций, препятствий в развитии. Препятствия вызывают активность субъекта, порождают потребность искать способы и вырабатывать стратегии преодоления их. Конструктивный конфликт характеризуется максимальным развитием конфликтных структур, он является одним из механизмов развития личности ребенка, приобретения новых черт, интериоризации и сознательного принятия моральных ценностей, приобретения новых адаптивных умений, адекватной самооценки, самореализации и источником положительных переживаний (Хухлаева, 2013). Школьная служба примирения, школьная медиация – способ здоровьесберегающего преодоления конфликтных ситуаций, способствующий развитию ребенка. И того ребенка, кто является

участником конфликта, и того, кто стал посредником в переговорах между конфликтующими сторонами.

Школьные службы примирения (далее - ШСП), создающиеся по Указу Президента РФ от 1 июня 2012 г. N 761 "О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы", помогают разрешать конфликты, возникающие внутри школы, с привлечением учеников, которые выступают в качестве посредников, ведущих примирительных встреч. Предварительно подростки проходят трехступенчатое обучение в форме тренинга, где нарабатываются коммуникативные навыки эффективного поведения в конфликте.

Работа идет по следующим направлениям:

- Умение установить и поддерживать контакт
- Умение слушать.
- Умение работать с возражениями
- Умение выражать просьбу
- Конструктивный отказ
- Умение справляться с сильными эмоциями
- Умение анализировать конфликт, выделять его структуру.

Отдельный блок составляют занятия, направленные на постижение технологии посредничества в переговорах.

Формой реализации процесса обучения в нашем проекте является деятельностный подход, а именно: обучение происходит через создание проблемных ситуаций, анализ и рефлекссию способов взаимодействия, деловую игру. Таким образом, ребенок выступает как субъект деятельности, приобретающий компетенции и новый социальный опыт.

Подростки работают под руководством взрослого куратора, который, как и ребята, проходит специальное обучение, чтобы стать медиатором.

Что обеспечивает процедура медиации для конфликтующих сторон?

1. Атмосферу безопасности, принятия и уважения, которая создается введением правил и позицией медиатора (не ищем виновных, но ищем решение).

2. Возможность выразить свою позицию, быть услышанным (позволяет снизить напряжение, сохранить самооценку).

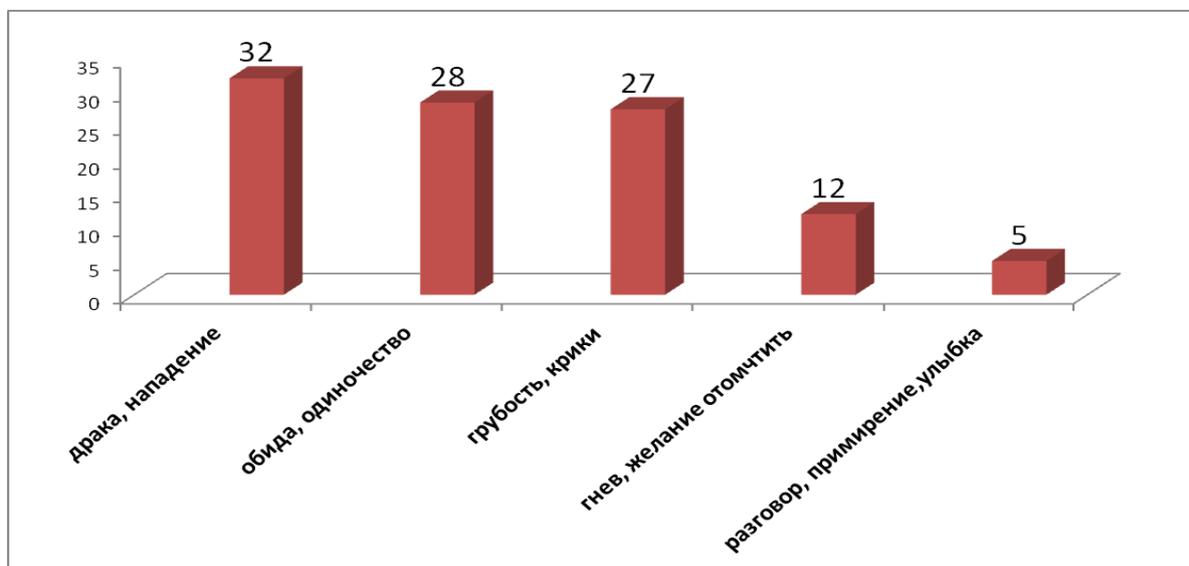
3. Возможность самим искать вариант решения, то есть быть самостоятельными, отвечать за свою жизнь самим (умение брать ответственность).

Каковы же эффекты в образовательной среде от такого подхода к конфликтам? Кроме возможности ненасильственного разрешения противоречий, которая существует в рамках Школьной службы примирения для каждого школьника, долгосрочным эффектом выступает наличие в школе команды учеников-посредников, демонстрирующих одноклассникам иную культуру общения, основанную на уважении к другому, на кооперации – на тех принципах взаимодействия, которые и составляют базу психологического здоровья. В целом наличие таких учеников в школе будет способ-

ствовать изменению культуры отношений в гимназии. Возвращаясь в свои классы, они демонстрируют иной способ выстраивания межличностных отношений в сложных ситуациях. У них появляется группа поддержки, принимающая эти принципы. Появляются новые участники процесса, которым интересна эта практика. Таким образом, это ведет к изменению общей ситуации в школе.

Проект «Сила дипломатии», имеющий целью создание такой службы примирения, в гимназии №83 явился результатом сотрудничества гимназии с кафедрой социальной психологии и конфликтологии Удмуртского государственного университета. Продумывая проект, мы проанализировали реальную ситуацию с конфликтами в подростковой среде. В качестве теоретической основы использовали идеи онтологического подхода и идиографический подход при подборе методов исследования (Леонов, 2013). В данном исследовании использовали методику семантического дифференциала, позволяющую определить представления учащихся о конфликте.

Мы предложили учащимся 6-10 классов подобрать ассоциации к слову «конфликт» (метод свободных ассоциаций). Согласно онтологическому подходу, разработанному в конфликтологии (Леонов Н.И, 2013), именно образ конфликтной ситуации и определяет поведение человека. Исследование проведено на базе гимназии, в нем приняли участие 320 человек. Результаты отражены на гистограмме 1.



Гистограмма 1. Представление учащихся 6-10 классов о конфликте (в % от общего числа участников исследования)

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы:

1. Культурой сообщества задается представление о конфликте как о «драке» и «ссоре», то есть явления с негативным потенциалом.
2. Представление о конфликте сводится к синонимичности конфликта физической и вербальной агрессии.

Полученные результаты позволяют предположить, что неэффективные формы поведения в конфликте являются преобладающими у подростков. Силовые формы разрешения конфликта, самые выраженные, - это драка, нападение, оскорбление. Агрессия, зачастую связанная с неумением справляться с разрушительными эмоциями, становится разрушительной для отношений и психологического благополучия. Может быть и так, что гнев будет направлен на самого себя.

Выражены также и пассивные формы неэффективного поведения в конфликте – обида, одиночество (изоляция). Эти формы поведения в конфликте не менее отрицательны для психологического здоровья ребенка. Дети с пассивным стилем поведения в конфликте замыкаются в себе, отказываются говорить со взрослыми о своих проблемах. У них возникают психосоматические заболевания, снижается общая работоспособность и самооценка. При длительном пребывании ребенка в этом состоянии у него формируется страх самовыражения, т. е. страх выражения окружающим своих истинных чувств. Как уже говорилось, взрослые недооценивают негативное воздействие данного страха на развитие ребенка. Когда самовыражение человека заблокировано или ограничено, следствиями этого могут стать развитие у него чувства собственной ничтожности, ослабление его Я. Как правило, через некоторое время становятся заметными телесные изменения: скованность движений, монотонность голоса.

Итак, результаты исследования показали, что для подростков понятие конфликт в своем ядре имеет выраженное агрессивное значение, но на периферии понятия есть, хотя и немногочисленные, представления о позитивном потенциале конфликта как о примирении, развитии отношений. Это немногочисленная группа, всего 5%, соотносят конфликт с переговорами, примирением, сохранением отношений. Зона позитивного представления о конфликте является периферической. Именно периферическая зона обеспечивает адаптивность представлений требованиям изменяющейся реальности. Это зона потенциальных изменений. Наличие такой зоны позитивного представления о конфликте позволяет развивать конструктивное поведение в конфликте у подростка (Главатских, Львов, 2014)

Мы ожидаем, что по окончании обучения представление учеников-посредников о конфликте будет отражать позитивный потенциал конфликта, так как пройдя обучение, они, будут лучше ориентироваться в социальных отношениях, выбирать конструктивные способы реагирования. Для этого медиация обладает огромным потенциалом. Так, Н.В. Гришина приводит данные Анцупова и Шипилова, которые, обобщая результаты различных исследований и практического опыта, называют следующие факторы, оказывающие влияние на процесс успешного завершения конфликтов (Гришина, 2015):

1. Отсутствие дефицита времени при принятии решений;
2. Участие в переговорном процессе третьих нейтральных лиц;

3. Своевременность в разрешении конфликта,
4. Работа с ним на ранних стадиях;
5. Равновесие сил,
6. Относительное равенство их возможностей;
7. Согласие конфликтующих сторон относительно приемлемого решения;
8. Наличие опыта решения проблем у участников конфликта или хотя бы одного из них.

Безусловно, медиация отвечает всем перечисленным факторам.

Говоря о здоровьесберегающих эффектах медиации в школе, нужно проанализировать те барьеры, которые неизбежно возникают на пути создания Школьной службы примирения. К основным барьерам мы относим:

1. Преобладающую в современной системе образования установку на то, что конфликт надо замалчивать, то есть конфликтофобию, связанную с недооцениванием ресурса конфликта как способа сохранить и развить отношения между людьми, иллюзии бесконфликтного общения.

2. Недоверие к ученику как посреднику в конфликте между сверстниками, идущее от установки, что ребенок – объект воздействия, и только взрослый – субъект деятельности, только взрослый компетентен в отношениях.

3. Страхи участников образовательного процесса, связанные с оглаской, наказанием.

4. Новизна способа урегулирования конфликтов через посредников.

Что может помочь преодолению этих барьеров?

1. Просветительская работа в гимназии, среди всех участников образовательного процесса. Очевидно, что без поддержки педагогов, родителей школьная служба примирения вряд ли сможет стать жизнеспособной.

2. Помощь СМИ. Средства массовой информации могут стать союзниками в деле просвещения общественности о возможностях медиации как подхода к разрешению конфликтов.

3. Реализация ФГОС второго поколения. Именно новый стандарт определяет приоритет деятельностного подхода к обучению, то есть через рефлексию опыта ребенка, через его субъектность. В новом стандарте личностные результаты обучения в начальной школе определены в том числе и через конфликтную компетентность выпускника 4 класса, что говорит о внимании стандарта к проблеме межличностных отношений как основы развития личности ребенка.

Конечно, медиация не является единственным способом работы с конфликтом. Более того, медиация имеет свои ограничения и «противопоказания». Тем не менее, идеи медиации позволяют школьнику научиться мирным, но эффективным способам поведения в конфликте. В деятельности Школьной службы примирения психологическое здоровье не выступа-

ет целью, но является прямым и явным эффектом реализации подобного подхода.

Литература

Главатских М.М., Львов Д.Е. Изменение смысловых образований школьников в процессе обучения их конструктивным способам разрешения конфликта // *Фундаментальные исследования* №12 (часть 2). 2014. –С.392-396.

Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2015.

Исаев Д.Н. Эмоциональный стресс, психосоматические и соматопсихические расстройства у детей. СПб.: Речь, 2005.

Леонов Н.И. Методы изучения конфликтов и конфликтного поведения, М., 2013.

Хухлаева О.В. Классификация нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников // *Психологическая наука и образование (psyedu.ru.)* 2013.–№5. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Huhlaeva.phtml>

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ КОНФЛИКТНОСТИ

Нижегородцева Н.В.

Ярославский государственный педагогический университет, Россия

В статье на теоретическом и эмпирическом уровне обосновано определение конфликтности как интегрального (системного) свойства целостной индивидуальности. В соответствии с концепцией индивидуальности Б.Г. Ананьева, в структуре конфликтности выделены качества личностного, субъектного, индивидного уровней. Представлены результаты эмпирического исследования психологической структуры конфликтности у студентов вуза: выявлены статистически значимые взаимосвязи компонентов психологической структуры конфликтности, положительная корреляция показателя конфликтности с академической успеваемостью, выбором эффективных стратегий поведения в конфликте, ориентацией на обучение и образование.

Ключевые слова: конфликт, конфликтность, индивидуальность, интегральное свойство, структура, системный подход, студенчество.

PSYCHOLOGICAL CONTENT OF THE CONCEPT OF CONFLICT

Nizhegorodtseva N. V.

Yaroslavl State Pedagogical University, Russia

The paper theoretically and empirically grounded definition of conflict as an integral (system) property of coherent identity. In accordance with the con-

cept of individuality BG Ananiev, the structure in the conflict highlighted the quality of personal, subjective, individual levels. The results of empirical research of psychological conflict structure in university students: revealed statistically significant correlation components of psychological conflict structure, a positive correlation index conflict with academic performance, selection of effective strategies for behavior in the conflict, focusing on training and education.

Keywords: conflict, conflict, identity, integral properties, structure, system approach, students.

Социальный конфликт, сложное многофакторное явление, определяется как противоборство самоопределяющихся субъектов (Степанов, 2008). Исходя из этого исследование механизмов зарождения, протекания и разрешения конфликтов предполагает анализ индивидуально-психологических детерминант конфликтного поведения субъектов конфликта. В конфликтном взаимодействии проявляются относительно устойчивые индивидуальные свойства субъектов, к числу которых относится конфликтность. Феноменологически конфликтность проявляется частотой конфликтов, если возникающие в межличностном взаимодействии противоречия человек чаще всего склонен разрешать в форме конфликта (в форме скрытого или явного противоборства), окружающие характеризуют его как «конфликтного». Вместе с тем, конфликтность как индивидуальное свойство имеет всеобщий характер, присуща всем людям, но при этом имеет разную меру выраженности.

Определение понятия конфликтности как индивидуального свойства субъекта в конфликтологии и психологии неоднозначно, что обусловлено различиями в понимании природы и детерминации социального конфликта и конфликтного поведения. В рамках личностного подхода конфликтность определяется как перманентная черта личности, которая формируется в процессе взаимодействия человека с другими людьми. В качестве детерминант конфликтного поведения выделяются различные свойства личности: уровень притязаний, самооценка; цели, мотивы, ценностные ориентации; психические состояния; социальный опыт и др. В контексте ситуационного подхода конфликтное поведение рассматривается как реакция человека на внешние (ситуационные) факторы. Конфликтность интерпретируется как врожденная склонность к конфликтному поведению, обусловленная природными особенностями человека (особенностями темперамента, уровнем эмоциональной устойчивости и др.). Интегральный подход к исследованию конфликтов основан на положении об объективно-субъективном характере социальных явлений, в качестве детерминант конфликтного поведения рассматриваются различные аспекты социальной сферы и индивидуально-психологические особенности субъектов конфликта. При этом конфликтность понимается как психологическая склон-

ность человека к восприятию ситуации как конфликтной и к реализации конфликтного поведения в межличностном взаимодействии.

На основе феноменологического анализа, контент-анализа определенной конфликтности и обобщения результатов эмпирических исследований выделены индивидуально-психологические характеристики субъектов конфликта, которые в той или иной мере обуславливают проявления конфликтности. Оказалось, что в качестве детерминант конфликтности в ситуации межличностного взаимодействия выступают свойства личностно-мотивационной сферы (свойства личности, интересы, потребности, цели и ценности, установки, чувства и др.); качества, обеспечивающие деятельность (в том числе – мыслительную) и ее результат (представления, опыт, мнения, оценки, рефлексия, аналитические способности и др.); психодинамические характеристики (особенности темперамента, эмоциональная устойчивость, психодинамическая активность и др.) (Черняева, 2008).

Это позволяет сделать ряд обобщений, существенных для понимания психологической природы конфликтности.

Во-первых, на организационном уровне «конфликтность» следует рассматривать как свойство, проявляющееся в межличностном взаимодействии, реализация которого обеспечивается интеграцией (структурой) психических качеств, относящихся к разным уровням индивидуальности человека – личностному, субъектному и индивидуному (в соответствии с представлениями о структуре индивидуальности Б.Г. Ананьева (Ананьев, 2001)). Таким образом, конфликтность следует рассматривать как «интегральное свойство индивидуальности» (Нижегородцева, 2009). В качестве интегрального свойства конфликтность имеет свою структуру, которую образуют психические качества личностного, субъектного и индивидуального уровней индивидуальности. Свойства разных уровней индивидуальности взаимосвязаны и взаимообусловлены, образуют сложную динамичную систему, которая является психологической основой конфликтности и обуславливает индивидуальные особенности поведения в конфликте.

Во-вторых, определение конфликтности как интегрального свойства индивидуальности, позволяет определить функциональное значение конфликтности как свойства, обеспечивающего регуляцию поведения человека в конфликтной ситуации.

В контексте проблемы интегральных способностей, наряду с когнитивными психическими процессами, направленными на ориентировку и познание, А.В. Карпов вводит понятие «интегральные психические процессы» (Карпов, 1989). Отмечая специфику такого класса психических явлений, автор подчеркивает, что «эти процессы имеют иную, чем у группы когнитивных процессов, направленность, иное предназначение. Они служат не целям ориентировки, познания, а непосредственно - целям порождения, организации и регуляции деятельности» (Карпов, 1989, с. 27). Интегральные психические процессы формируются на основе интеграции ког-

нитивных и иных процессов под системообразующим воздействием реальных задач деятельности. К этой категории автор относит процессы целеобразования, антиципации, принятия решения, прогнозирования, программирования, экстраполяции, контроля, самоконтроля и др. Они не автономны по отношению к когнитивным процессам, напротив, предполагают их в качестве своих компонентов - своеобразного «строительного материала» и являются продуктом их интеграции при решении тех или иных задач деятельности. Таким образом, считает автор, следует различать два класса, два уровня психических процессов: процессы «первого порядка» - собственно когнитивные процессы, являющиеся продуктами аналитического расчленения и изучения психики (аналитические способности); процессы «второго порядка», формирующиеся на основе интеграции когнитивных и иных процессов в процессе деятельности и выполняющие, главным образом, регулятивные функции (интегральные способности).

В-третьих, на психологическом уровне конфликтность отражает индивидуальность человека как целостность (систему) и относится к классу системных качеств. Раскрывая специфику системных качеств, А.В. Карпов отмечает, что «...они присущи системе в целом, обнаруживаются лишь на уровне системы...и отсутствуют на всех иных – субсистемных уровнях, т.е. у частей системы, а также у их аддитивной совокупности» (Карпов, 2015, с.403-404). Следовательно, конфликтность не является исключительно свойством личности или проявлением темпераментных, психодинамических особенностей, или способности/неспособности анализировать ситуацию и прогнозировать последствия тех или иных действий в конфликте. Напротив, высокий или низкий уровень конфликтности и своеобразие поведения в конфликтной ситуации обусловлены совокупностью взаимодействующих в режиме усиления, сдерживания, компенсации и т.д. психических и психофизиологических качеств личностного, субъектного, индивидуального уровней. Следовательно, конфликтность является характеристикой человека как своеобразной индивидуальности, а не отдельных ее сторон или качеств.

Все сказанное позволяет определить конфликтность как интегральное (системное) свойство целостной индивидуальности, которое аккумулирует личностные, субъектные и индивидные свойства человека и определяет специфику его поведения в конфликте (Нижегородцева, Черняева, 2007).

Понимание конфликтности как интегрального (системного) свойства индивидуальности позволяет применить методологию системогенетического подхода (Шадриков, 1982; Карпов 2015; Нижегородцева, 2009) к исследованию конфликтности и конфликтного поведения. Исходя из положений системогенетической концепции, психологическая структура конфликтности как системного образования не присуща человеку от рожде-

ния, а формируется в процессе возрастного развития под влиянием социальной ситуации развития, обучения и воспитания.

В ранних возрастах в качестве детерминант высокого уровня конфликтности выступают нереализованные потребности ребенка. Подавление или ограничение реализации актуальных для ребенка потребностей вызывает состояние фрустрированности, которое и порождает конфликтное поведение ребенка. Чаще всего негативная симптоматика проявляется в период возрастных кризисов вследствие того, что «воспитательные» воздействия и требования окружающих не соответствуют «новым» потребностям ребенка, в частности – потребности в большей самостоятельности и признании взрослых. Изменение социальной ситуации развития с учетом возрастных психологических новообразований снижает негативную симптоматику и уровень конфликтности ребенка (Нижегородцева, 1993).

В подростковом и юношеском возрасте под влиянием факторов объективного и субъективного характера активно формируется психологическая структура качеств, определяющая индивидуальные особенности поведения в конфликте. На стадии зрелой, сформировавшейся индивидуальности специфику поведения в конфликте определяют не отдельные психические качества, а их взаимосвязи в структуре целостной индивидуальности.

Такое понимание психологической природы конфликтности порождает ряд вопросов.

1. Какова психологическая структура конфликтности?
2. Какое влияние уровень конфликтности оказывает на эффективность деятельности, в частности - учебной?
3. Существует ли качественная специфика поведения в конфликтной ситуации в зависимости от меры выраженности конфликтности (у «конфликтных» и «неконфликтных»)?

В диссертационном исследовании Т.В. Черняевой На основе системогенетического подхода проведено исследование конфликтности и конфликтного поведения студентов вуза в одном из учебных заведений г. Ярославля, выборку составили 157 студентов 1–5 курсов, обучающиеся по специальности «Маркетинг». Возрастные характеристики выборки исследования обусловлены тем, что студенческий возраст – период зрелости личности и формирования устойчивых форм поведения и индивидуальных свойств. Вместе с тем, это период повышенной конфликтности, хронических стрессовых воздействий и высокого психологического напряжения, обусловленных рядом травмирующих факторов (неопределенность жизненных планов, проблемы социально-психологической и профессиональной адаптации, неготовность к решению проблем личной жизни и др.); период кризисов разных типов (возрастной кризис, профессиональный, кризис идентичности).

Определена психологическая структура конфликтности как интегрального свойства индивидуальности студента. Личностный уровень ин-

дивидуальности в структуре конфликтности представлен целями и ценностями личности, субъектно-деятельностный уровень представляют общие умственные способности, индивидуальный – психодинамические свойства. В ходе эмпирического исследования доказано, что выделенные в результате теоретического анализа компоненты психологической структуры конфликтности образуют значимые взаимосвязи ($P < 0,05$, $P < 0,01$).

Установлено, что конфликтность присуща всем студентам, но имеет разную меру выраженности. В ходе исследования вся выборка студентов была разделена на три группы: студенты с высоким уровнем конфликтности («конфликтные»), со средним уровнем конфликтности и низким уровнем конфликтности («неконфликтные»).

Выявлена значимая положительная связь показателя конфликтности и показателя академической успеваемости ($P < 0,05$). Иначе говоря, студенты с высокими показателями конфликтности оказываются более успешными в учебной деятельности.

Выявлены значимые взаимосвязи показателя конфликтности и выбора стратегии поведения в конфликте: положительная корреляция показателя конфликтности и стратегий «сотрудничество» и «компромисс» (эффективные) ($P < 0,05$), отрицательная корреляция показателя конфликтности и стратегий «соперничество», «приспособление» (неэффективные) и «избегание» (индифферентная) ($P < 0,05$). При этом, студенты с высоким уровнем конфликтности склонны использовать весь диапазон возможных стратегий поведения в конфликте, чаще всего используются эффективные стратегии (компромисс и сотрудничество). Студенты с низким уровнем конфликтности используют более узкий диапазон стратегий поведения в конфликте и отдают предпочтение наряду с компромиссом неэффективной стратегии поведения – избеганию.

На основе регрессионного анализа определены наиболее значимые психологические детерминанты конфликтного поведения студентов. Установлено, что наибольший «вклад» в частоту конфликтов вносят: ценности сферы обучения и образования ($P < 0,05$), общие умственные способности ($P < 0,01$), темп реакции ($P < 0,05$), экстраверсия ($P < 0,001$), эмоциональная возбудимость ($P < 0,001$).

На основе полученных результатов на вероятностном уровне составлены психологические портреты «конфликтного» и «неконфликтного» студентов. «Конфликтному» студенту (имеющему высокий показатель конфликтности) свойственны: экстраверсия, высокий уровень эмоциональной возбудимости и высокий темп реакции; проявляет активность в достижении значимых целей, ориентирован на ценности сферы обучения и образования; в конфликтной ситуации чаще всего использует стратегии компромисса и сотрудничества. «Неконфликтному» студенту (низкий показатель конфликтности): интроверсия, высокий уровень контроля эмоциональных состояний и реакций, сниженный уровень активности в дос-

тижении целей; использование в конфликтной ситуации стратегий избегания и компромисса.

Полученные результаты на эмпирическом уровне доказывают интегральную природу конфликтности и ее роль в регуляции и достижения цели деятельности и, вместе с тем, позволяют определить перспективы дальнейших исследований конфликтности и конфликтного поведения.

Литература

Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. СПб.: Питер, 2001.

Карпов А.В. Разработка принципов психологической диагностики интегральных способностей // Способности и деятельность. Ярославль: Изд-во Яросл. пед. ин-та, 1989. – С.23-35.

Карпов А.В. Психология деятельности. В 5 т. Т. I: Метасистемный подход. М.: РАО, 2015.

Нижегородцева Н.В. Развитие личности и познавательных процессов в старшем дошкольном возрасте. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 1993.

Нижегородцева Н.В. Методология системогенетического исследования деятельности // Нижегородцева Н.В., Карпова Е.В., Ансимова Н.П. Проблемы системогенеза учебной деятельности / под ред. А.В.Карпова. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. – С.61-97.

Нижегородцева Н.В., Черняева Т.В. Взаимосвязь уровня конфликтности и использования эффективных стратегий поведения в конфликте студентами вуза // Материалы Международного конгресса «Психологическое сопровождение национальных проектов». Москва-Кострома, 2007. – С.144-148.

Степанов Е.И. Современная конфликтология: Общие подходы к моделированию, мониторингу и менеджменту социальных конфликтов. М.: Изд-во ЛКИ, 2008.

Черняева Т.В. Индивидуально-психологические детерминанты конфликтного поведения студентов вуза. Автореф. дисс... канд. психол. наук. Ярославль, 2008.

Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982.

КАЧЕСТВА КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ В УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Рубцова Н.Е.

Российская академия образования, Москва

В данной статье обсуждается перечень качеств конкурентоспособности в профессиональной деятельности, которая относится к психологическому типу 12 «Управленец первой линии» авторской психологиче-

ской классификации сферы труда. Обсуждаются психологические требования к профессионально важным качествам управленцев.

Ключевые слова: качества конкурентоспособности, профессиональная управленческая деятельность, психологическая классификация сферы труда, информационный характер труда.

QUALITY OF COMPETITIVENESS IN MANAGEMENT

Rubtsova N.E.

Russian Academy of Education, Moscow

This article discusses the list of the qualities of competitiveness in the professional activities, which refers to the psychological type 12 «Manager of the first line» of the author's psychological classification of work. Psychological requirements to professionally important qualities of managers are discussed.

Keywords: quality of competitiveness, professional management activities, the psychological classification of work, the nature of labor information.

Проблема определения психологических требований, предъявляемых к человеку со стороны тех или иных видов профессиональной деятельности, является одной из наиболее традиционных для психологии труда и, соответственно. Подобные требования в работах разных авторов формулировались по-разному: в терминах профессионально важных и/или профессионально значимых качеств, профессиональной пригодности, психологического соответствия требованиям деятельности и т.д. В последние годы широкое распространение получила формулировка упомянутых требований в терминах качеств конкурентоспособности, являющейся личностно-профессиональным свойством субъектов деятельности, которое обусловлено следующим: значительными личностными потенциалами, представленными в соответствующих способностях (интеллектуальных, лидерских, волевых, организаторских, коммуникативных); развитием способностей, личностно-профессиональных качеств и умений до высокого уровня, характерно для профессионализма личности и деятельности, и направленностью на их дальнейшее развитие; регулирующей ролью личностных смыслов и нравственных норм, а не только целей деятельности (Зыкин, Кандыбович, Посохова, Секач, 2016, с. 33). Соответственно, в данном исследовании мы будем применять терминологию профессионально важных качеств (ПВК) конкурентоспособного управленца.

Следующий аспект рассматриваемой проблемы связана со спецификой профессиональной управленческой деятельности. В силу все более широкого распространения подобной деятельности, ее возрастающей роли в функционировании всей современной сферы труда, существенных

трансформаций ее психологического содержания – в последние годы подобная деятельность вновь привлекает внимание исследователей.

В рамках авторского интегративно-типологического подхода к психологической классификации профессиональной деятельности, вся сфера профессионального труда разделяется на 21 психологический тип деятельности (Рубцова, 2012). Среди данных типов разнородная управленческая деятельность относится к целому ряду типов (типы 12, 13, 14, 19, 20, 21).

Выделяя в качестве основного содержания деятельности межсубъектные и информационные взаимодействия, мы приходим к типу 12 «Управленец первой линии» – именно такие управленцы будут рассматриваться в данном исследовании.

Для определения эффективности профессиональной деятельности (как основного индикатора конкурентоспособности) применялось экспертное оценивание. Для определения свойств субъектов труда использовались психодиагностические методики для определения: коммуникативных и организаторских склонностей «КОС-2» (Фетискин, 2002), уровня рефлексивности (Карпов, 2003), профессиональной направленности личности по Дж. Холланду (Воробьев, 1997) и Е.А. Климову (Бодров, 2003), интегративно-типологической профессиональной направленности личности «ИНЛ» (Рубцова, 2010), интегративно-типологической психологической классификации трудовых постов «МИТК» (Рубцова, 2011), личностных факторов 16-РФ Р. Кеттелла (форма «С») (Капустина, 2004). Для анализа данных использовались методы непараметрической статистики (в частности, для выявления различий в средних – критерий Манна-Уитни, а для корреляционного анализа – ранговая корреляция Спирмена).

Исследовались следующие свойства субъектов труда:

1. Коммуникативные: факторы Р. Кеттелла А (общительность), F (экспрессивность) и Н (смелость социальных контактов); коммуникативные склонности по методике КОС-2.

2. Когнитивные: рефлексивность (по методике А.В. Карпова), факторы Р. Кеттелла М (творческое воображение), В (оперативность мышления) и Q1 (аналитическое мышление).

3. Эмоционально-волевые: факторы Р. Кеттелла С (эмоциональная устойчивость), I (чувствительность), O (тревожность), Q3 (самоконтроль) и Q4 (напряженность).

4. Социального взаимодействия: факторы Р. Кеттелла Е (доминантность), G (нормативность), L (подозрительность), N (дипломатичность), Q2 (независимость); организаторские склонности по методике КОС-2.

5. Потребностно-мотивационные – включали 3 группы свойств, соответствующих различным аспектам профессиональной направленности личности: по методике «ДДО» Е.А. Климова (выраженность типов «Техника», «Знак», «Человек», «Природа» и «Художественный образ»), по опроснику Дж. Холланда (выраженность типов «Реалистический», «Конвен-

циональный», «Исследовательский», «Предпринимательский», «Социальный» и «Артистический») и по методике «ИНЛ» (выраженность направленности на управление и исполнение, на долговременную и оперативную организацию и регуляцию деятельности, на типы процессуального состава деятельности «Межсубъектный», «Чувственный» и «Информационный»).

Далее с помощью сравнения групп по уровням эффективности (аналог метода «полярных групп» Дж. Фланагана) выявлялись профессионально важные качества данной деятельности, отдельно на подвыборках мужчин и женщин, а также соответствующие нормативно-критериальные требования по данным качествам. Итоговый этап исследования составил сравнительный анализ профессионально важных качеств обследуемых управленцев – мужчин и женщин.

Важным результатом исследования стал выявленный факт отсутствия статистически значимых прямых корреляций между выраженностью какого-либо из рассматриваемых свойств субъекта труда и эффективностью его профессиональной деятельности. Данный факт свидетельствует о том, что для таких сложных видов труда, как рассматриваемые разновидности деятельности управленцев, трудовые задачи которых «нагружены» многочисленными (и при этом весьма разнородными) социальными и внешне-предметными взаимодействиями, традиционное выявление профессионально важных качеств посредством корреляционного анализа связей с эффективностью деятельности не работает. Требуются иные методы анализа данных, в качестве одного из которых в рамках исследования использовался сравнительный анализ групп по уровням эффективности. С его помощью были выявлены профессионально важные качества управленцев – мужчин и женщин.

Помимо этого, были определены конкретные психологические требования деятельности, позволяющие на статистически значимом уровне вероятности прогнозировать ее выполнение на, как минимум, среднем уровне эффективности. В итоге были выявлены многочисленные различия между группами управленцев – мужчин и женщин, с одной стороны, в составе самих комплексов ПВК, а с другой – в нормативно-критериальных требованиях к степени выраженности тех ПВК, которые являются общими для мужчин и женщин в рассматриваемой профессиональной группе.

Полученный перечень из 23-х ПВК не претендует на полноту. Более того, в силу профильной разнородности используемой выборки, которая включила представителей трудовых постов, весьма различающихся по предметной сфере деятельности, полученные результаты могут различаться с результатами других авторов, полученными на выборках управленцев, более однородных в плане профиля деятельности. В то же время, данный результат заставляет внимательнее относиться к результатам исследований, в которых рассматриваются профильно разнородные выборки управленцев, но при этом не учитываются межполовые различия.

1. Для управленческой профессиональной деятельности на выборках как мужчин, так и женщин линейный корреляционный анализ не выявил статистически значимых связей ни одного из рассматриваемых коммуникативных, когнитивных, эмоционально-волевых, социального взаимодействия и потребностно-мотивационных свойств с эффективностью деятельности. Соответственно, выявление профессионально важных качеств для подобной деятельности требует применения иных методов анализа данных, например – метода контрастных (по эффективности) групп.

2. Для рассматриваемой деятельности выявлены существенные межполовые различия в составе профессионально важных качеств. Так, общительность, оперативность мышления, напряженность, направленность интересов на долговременную организацию и регуляцию деятельности для мужчин являются профессионально важными качествами, а для женщин – нет; в свою очередь, для женщин, в отличие от мужчин, направленность интересов на тип «Техника» по Е.А. Климову является «обратным» профессионально важным качеством.

3. Существенные различия выявлены в нормативно-критериальных психологических требованиях профессиональной деятельности для таких профессионально важных качеств рассматриваемой деятельности, как коммуникативные склонности, аналитическое мышление, рефлексивность, эмоциональная устойчивость, доминантность, подозрительность, дипломатичность, организаторские склонности, направленность интересов на тип «Человек» по Е.А. Климову, направленность интересов на типы «Реалистический» и «Предпринимательский» по Дж. Холланду, направленность интересов по методике «ИНЛ» на исполнение и на оперативную организацию и регуляцию деятельности.

Литература

Бодров В.А. Дифференциально-диагностический опросник // Практикум по дифференциальной психодиагностике профессиональной пригодности. М.: ПЕР СЭ, 2003. С. 547-549.

Воробьев А.Н., Сенин И.Г., Чирков В.И. Опросник профессиональных предпочтений. Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 1997.

Зазыкин В.Г., Кандыбович С.Л., Посохова А.В., Секач М.Ф. Психология неконкурентоспособного предпринимателя. М.: Психотерапия, 2016.

Капустина А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. СПб.: Речь, 2004.

Карнов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психол. журн. Т. 24, 2003. – № 5. – С. 45-57.

Рубцова Н.Е. Диагностика профессиональной направленности личности. Тверь: Изд-во ТФ МГЭИ, 2011.

Рубцова Н.Е. Концепция интегративно-типологического подхода к психологической классификации профессиональной деятельности // Психология и психотехника, 2012. – № 2 (41). – С. 51-60.

Рубцова Н.Е. Методика ИНЛ «Интегративно-типологическая профессиональная направленность личности». Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 2010.

Фетискин Н. П. Методика КОС-2 // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – С. 263-265.

МЕЖЛИЧНОСТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В КОНФЛИКТНЫХ И ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЯХ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ МЕТАКОГНИТИВНЫХ ПРИЗНАКОВ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ У МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

Серафимович И.В.

Ярославский филиал РЭУ им. Г.В. Плеханова, Россия

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 15-06-10823а

В статье обсуждаются вопросы возможности выбора различных стратегий поведения в конфликтных и стрессовых ситуациях в зависимости от прогнозирования. Прогнозирование рассматривается как метакогнитивный компонент надситуативного мышления.

Ключевые слова: прогнозирование, метапознание, надситуативность профессионального мышления, межличностное взаимодействие стратегии поведения в конфликтных и стрессовых ситуациях.

MEDICAL STAFF INTERPERSONAL COMMUNICATION INTO CONFLICTS ACCORDING TO METACOGNITIVE SKILLS

Serafimovich I.

Yaroslavl Branch of Plekhanov Russian University of Economics, Russia

This article is devoted to the choice of different behavior strategies into conflict situations according to metacognitive skills. Particular attention is given to the prediction as the integral part of professional creative thinking.

Keywords: the phenomenon of expectancy, metacognitions, professional creative thinking, interpersonal communication, behavior strategies into conflict situations.

В рыночных условиях предъявляются совершенно новые требования ко всем специалистам, особенно к тем, чья деятельность связана с заботой о людях, их здоровье, с решением вопросов жизни и смерти, ко всему ме-

дицинскому персоналу (Л.И. Вассерман, И.Н. Денисов, Н.В. Кудрявая, Н.А. Русина, Л.П. Урванцев, В.А. Урываев). Качество медицинской помощи во многом зависит от уровня мышления специалистов, помогающих людям с ситуации возникновения различных заболеваний. Новые задачи, которые ставит перед собой общество, новые ориентиры в отношениях между специалистами в профессиях «человек-человек» ставят актуальными задачи повышения уровня профессионального мышления специалистов, надситуативного мышления, позволяющего решать разнообразные проблемные ситуации общения субъекту, находить оптимальные способы выхода их конфликтных и стрессовых ситуаций. Для эффективного преодоления вышеуказанных негативных факторов требуется мышление, способное рассмотреть каждую негативную ситуацию в целостном, масштабном контексте, понять сущность и необходимость некоторых явлений жизнедеятельности. Мы считаем, что одним из таких качеств, позволяющих эффективно работать в любых условиях, является прогнозирование (предвидение) возможных ближайших и отдаленных последствий различных ситуаций (Л.А. Регуш, Б.М. Теплов).

Своевременное предвидение позволяет адекватно реагировать на ситуацию и извлекать из нее максимум пользы. Мы в нашей работе хотели бы затронуть, прежде всего, особенности прогнозирования проблемных ситуаций и стратегии решения конфликтных и стрессовых ситуаций. Мы в качестве способов профилактики стрессогенных и конфликтогенных ситуаций рассматриваем надситуативное конструктивное позитивное прогностическое мышление (М.М. Кашапов, И.В. Серафимович). Именно такой вид мышления позволяет предвидеть возможные изменения в ближайшем и отдаленном будущем, способствует оптимизации выбора определенных стратегий в настоящем. Опираясь на положения Л.А. Регуш, которая рассматривала прогнозирование как деятельность и как способность, используя в качестве основы предложенную автором структуру прогнозирования мы в нашем исследовании рассматриваем прогнозирование не только как способность, но и как метакогницию, способствующую реализации надситуативного практического мышления.

Согласно результатам исследований различных авторов, А.В. Карпов, В.Я. Ляудис, Ю.В. Пошехонова, М.А. Холодная, А.О. Прохоров, А.В. Чернов, Dörner D., Flavell J.H., Perkins R., Salomon B, а также наших разработок в этом направлении (Кашапов, Серафимович, Огородова, 2015) уровень применения метакогнитивных процессов и стратегий влияет на успешность решения коммуникативных проблемных ситуаций. В одной из предыдущих публикаций мы констатировали, что можно выделить как минимум три метакогнитивных признака надситуативного мышления: 1) включенность в ситуацию 2) конструктивный выход за пределы решаемой ситуации; 3) преобразующая направленность мышления на себя как основного субъекта познания и разрешения профессиональной

проблемной ситуации. Данные метакогнитивные признаки надситуативного мышления появляются при условии взаимодействия и применения всех качеств прогнозирования: аналитичность, глубина, осознанность, гибкость, перспективность, доказательность. Таким образом, целью стало – рассмотреть особенности взаимосвязи прогнозирования при решении проблемных ситуаций у медицинского персонала со стилями поведения в конфликте и стратегиями преодоления стресса, ситуативностью-надситуативностью принимаемых решений.

В исследовании приняли участие 126 испытуемых: 81 врач (46 женщин и 35 мужчин) и 45 младших медицинских работников г. Ярославля и Рыбинска, все в возрасте от 21 до 60 года. Методы исследования. 1. Методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса (модификация Н.В. Гришиной), которую мы дополнили предварительным прогнозом относительно собственных стратегий поведения). 2. Метод «Проблемная ситуация и пути ее решения» (М.М. Кашапов, И.В. Серафимович). 3. Методика «Индикатор стратегий преодоления стресса (индикатор коппинг-стратегий)» Д. Амирхана (адаптирован М. Яхтомским и С. Сиротой), которую мы также дополнили предварительным прогнозом. Эмпирические данные подверглись математико-статистическому анализу (корреляционный анализ Ч. Спирмена и анализ достоверности отличий выборочных средних с помощью t-критерия Стьюдента). Полученные результаты проведенного исследования позволили сформулировать следующие выводы.

I. Применение прогнозирования в профессиональной деятельности врача и медицинской сестры способствует надситуативности принимаемых решений в проблемных ситуациях (адекватности, глубине, полноте анализа, перспективности, умению взглянуть со стороны на ситуацию, выделить ее истинные противоречия).

II. Имеются отличительные особенности прогнозирования (при единстве способности прогнозирования) обусловленные спецификой конфликтных, стрессовых и проблемных ситуациях в деятельности медицинских работников, а именно:

1. Прогнозирование в конфликте

а. у медицинских сестер высокий уровень прогнозирования в конфликтных ситуациях прямо пропорционально связан с использованием стратегии компромисс, с показателями мышления как процесса, а именно с критериями надситуативности – адекватностью и оперативностью анализа ситуации с показателями мышления как деятельности, т.е. с более удачными и оригинальными решениями, с увеличением продуктивных компонентов творческого мышления по отношению к репродуктивным, со способностью самостоятельно исследовать ситуацию, сформулировать задачи, объяснять логику поведения.

б. у врачей высокий уровень прогнозирования в конфликтных ситуациях прямо пропорционально связан с использованием стратегии сотрудничества, компромисс в конфликтах и решение проблем в стрессе, а также высокими показателями достижения в деятельности.

2. Прогнозирование в стрессе

а. у медицинских сестер высокий уровень прогнозирования в стрессовых ситуациях прямой зависимостью связан с использованием стратегии сотрудничества в конфликте и обратной зависимостью связан с использованием стратегии избегание в стрессе.

б. высокий уровень прогнозирования в стрессовых ситуациях у врачей прямой зависимостью связан с использованием стратегии соперничество и обратной с использованием стратегии избегание в конфликтах, а также связан с высокими показателями мышления как процесса: особенно с гибкостью и доказательностью мышления; с высокими показателями мышления как деятельности: с принятием творческих и оптимальных решений); с высокой надситуативностью.

3. Прогнозирование в проблемных ситуациях

а. у медицинских сестер высокий уровень прогнозирования в проблемных ситуациях обратной зависимостью связан с использованием стратегии избегание в стрессе и прямой зависимостью связан с показателями мышления как процесса (адекватность, глубина анализа, полнота анализа, оперативность анализа, достаточность анализа) и с показателями мышления как деятельности.

б. у врачей высокий уровень прогнозирования в проблемных ситуациях прямой зависимостью связан с адекватным прогнозом собственного поведения в стрессе; с критериями надситуативности; с высокими показателями мышления как деятельности.

III. Существуют отличия у ситуативно и надситуативно мыслящих медсестер, которые проявляются в следующем:

1. При использовании ситуативного мышления медицинские сестры,

а. предлагают чаще спорные, неопределенные решения, несоответствующие цели лечебной деятельности, используются готовые решения без учета особенностей ситуации;

б. прогнозируют ближайшие и отдаленные последствия при решении проблемной ситуации менее адекватно, полно, глубоко.

с. применяют в реальном поведении в стрессовой ситуации чаще стратегию избегания.

2. При использовании надситуативного мышления медицинские сестры:

а. предлагают удачные и оригинальные решения, связанные с глубоким внутренним анализом, проработкой проблемы испытуемым, с предвидением ближайших и отдаленных последствий своего поведения, легко объясняют логику поведения, гибко перестраиваются в зависимости от ситуации, решения часто оригинальны в деталях и в целом.

б. прогнозируют ближайшие и отдаленные последствия при решении проблемной ситуации адекватно, полно, глубоко, целостно.

с. применяют в реальном поведении в стрессовой ситуации чаще стратегии решение проблем или поиск социальной поддержки.

IV. Особенности стратегий поведения в конфликтных и стрессовых ситуациях у медицинских сестер и врачей проявляются в следующем:

1. Наиболее частыми стратегиями, которые используются в конфликте медсестрами являются компромисс, избегание и сотрудничество, реже используются соперничество и приспособление. Самыми частыми стратегиями, которые используются врачами являются компромисс и сотрудничество, на втором месте – избегание и приспособление, на последнем – соперничество.

2. Наиболее частыми стратегиями поведения в стрессе для медицинских сестер являются две: решение проблем и поиск социальной поддержки, реже используется избегание. У врачей первичным является решение проблем, на втором месте – поиск социальной поддержки, на третьем – избегание.

V. Достоверных отличий между мужчинами и женщинами (врачами) по всем анализируемым параметрам не было обнаружено.

VI. Существуют отличия между мужчинами (врачами) и женщинами (медсестрами): медсестры чаще используют стратегию избегание в конфликте, а мужчины чаще используют решение проблем в стрессе. Медсестры лучше предвидят последствия проблемных ситуаций, более творческие и адекватнее решают проблемные ситуации, при этом, врачи мужчины более глубоко и полно анализируют ситуации, хотя эти параметры надситуативности не влекут за собой отличие по надситуативности в целом между мужчинами врачами и медсестрами.

Существуют отличия между женщинами (врачами и медсестрами): медсестры чаще используют стратегию избегание в стрессе и конфликте, хуже прогнозируя свое поведение в конфликтных ситуациях, но лучше предвидят последствия проблемных ситуаций, более творческие и адекватнее решают проблемные ситуации, но при этом, не отличаются от врачей женщин по надситуативности решений. Врачи-женщины при этом чаще используют решение проблем в стрессе.

Литература

Аверин В.А., Бухарина Т.Л. Психология медицинского образования: Опыт акмеологического исследования. СПб.: ППМИ, 1995.

Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. Избранные психологические труды. Процесс, деятельность, личность. М.: ИПП, Воронеж: НПО «Модэк», 1996.

Вассерман Л.И., Щелкова О.Ю. Медицинская или клиническая психология: концептуальные проблемы профессии и подготовки кадров // Ярославский психологический вестник. Выпуск 11. М.-Ярославль: «РПО», 2004. –

С.18-23.

Завалишина Д.Н. Творческий аспект практического мышления // Психологический журнал. 1991. – Т.12. – №2. – С.16-26.

Карнов А.В. Психология сознания. Метасистемный подход. М.: РАО, 2011.

Кашапов М.М. Когнитивное и метакогнитивное понимание структурно-динамических характеристик профессионального мышления // Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов / под. ред. проф. М.М. Кашапова, доц. Ю.В. Пошехоновой. Ярославль, 2012. – С.35-121.

Кашапов М.М., Серафимович И.В., Огородова Т.В. Метакогнитивное обоснование ситуативности / надситуативности мышления в качестве критерия оценки решения проблемных ситуаций в коммуникациях // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. 2015. – Т. 157, кн. 4. – С. 189-202.

Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / ред. А.А.Бодалев, В.Я.Ляудис. М: НИИОП АПН СССР, 1980. – С.37-52.

Пошехонова Ю.В. Педагогическое мышление, креативность и метапознание у педагогов вузов и средних общеобразовательных школ // Креативность как ключевая компетентность педагога / под ред. М.М.Кашапова, Т.Г.Киселевой, Т.В.Огородовой. Ярославль: Индиго, 2013. – С.140-149.

Прохоров А.О., Чернов А.В. Влияние рефлексии на психические состояния студентов в процессе учебной деятельности // Экспериментальная психология. 2014. – Т. 7. – № 2. – С. 82-93.

Регуш Л.А. Развитие способности к прогнозированию педагогических явлений у студентов педагогического института // Вопросы психологии. 1985. – №1. – С.94-102.

Русина Н.А. Психологическая подготовка организаторов здравоохранения. // Ярославский психологический вестник. Выпуск 11. М.; Ярославль: РПО, 2004. – С.145-146.

Урываев В.А. Современные требования в подготовке врача в сфере коммуникативных навыков // Ярославский психологический вестник. Выпуск 11. М.; Ярославль: РПО, 2004. – С. 56-59.

Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб.: Изд-во Питер, 2002.

Цветкова Л.А. Коммуникативная компетентность врачей-педиатров. Автореф. дисс... канд. психол. н. СПб., 1994.

Dörner D. Die Logik des Misslingens:Strategisches Denken in komplex Situationen. Reinbeck: Rowohlt, 2003.

Flavell J.H. Cognitive monitoring // Children's oral communication skills. Academic Press. 1981. pp. 35–60.

Perkins R., Salomon B. Metacognitive and Control Strategies Revised // Social Psychology Journal, vol 3, 1987, pp. 13-18.

САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГА КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ ВНУТРИЛИЧНОСТНОГО КОНФЛИКТА

Томчук С.А.

Ярославский институт развития образования, Россия

В работе представлены результаты теоретического и эмпирического исследований по определению самоактуализации педагога как средства преодоления его внутриличностного конфликта. Результаты свидетельствуют о прочной связи между наличием профессионального внутриличностного конфликта и самоактуализацией и потребностью в саморазвитии педагога. Самоактуализация и потребность в саморазвитии, метакогнитивные стратегии решения конфликтных ситуаций и надситуативный уровень профессионального педагогического мышления учителя определены как наиболее эффективные предпосылки дальнейшего профессионального и личностного развития педагога.

Ключевые слова: самоактуализация, внутриличностный конфликт педагога, метакогнитивные стратегии педагогического мышления.

SELF-ACTUALIZATION OF THE TEACHER AS A MEANS OF OVERCOMING INTRAPERSONAL CONFLICT

Tomchuk S.A.

Yaroslavl Institute of Education Development, Russia

The results of theoretical and empirical research on the definition of self-actualization of the teacher as a means of overcoming its intra-personal conflict. The results show a strong link between the presence of professional intrapersonal conflict and self-actualization and the need for self-development of the teacher. Self-actualization and self-development of the need for, metacognitive strategies to address conflict situations and suprasituational level of professional pedagogical thinking of teachers identified as the most effective prerequisite for further professional and personal development of the teacher.

Keywords: self-actualization, intrapersonal conflict teacher, metacognitive strategies of pedagogical thinking.

Модернизация российского образования, возникновение новых образовательных парадигм, смена системы ценностных ориентаций негативно воздействуют на личность учителя, что ведет к возникновению внутриличностных конфликтов в профессиональной деятельности педагога, препятствует его дальнейшему профессиональному и личностному развитию, поэтому важно определить основные механизмы и средства преодоления внутриличностного конфликта педагога.

Митина Л.М. определяет внутриличностные противоречия педагога как движущую силу его профессионального развития, Кашапов М.М., выделяя проблемность в качестве основной единицы анализа педагогического мышления, определяет внутриличностный конфликт как важнейшую детерминанту качественного изменения профессионального развития педагога (Митина, 2014; Кашапов, 1997, 2006, 2011, 2012; Kashapov, Tomchuk, Ogorodova, 2015).

Анцупов А.Я. и Шипилов А.И. подчеркивают, что во внутриличностном конфликте принимают участие следующие структуры внутреннего мира личности: мотивы, отражающие стремления личности различного уровня (потребности, интересы, желания, влечения и т.п.); ценности, воплощающие в себе общественные нормы и личностные ценности, которые не принимаются, но в силу их общественной значимости личность вынуждена следовать им; самооценка, определяемая как самоценность себя для себя, оценка своих возможностей (Анцупов А.Я. и Шипилов А.И., 2011).

В исследовании, направленного на определение самоактуализации педагога как средства преодоления его внутриличностного конфликта, приняли участие 163 учителя гуманитарных дисциплин в возрасте от 24 до 63 лет. Все исследуемые были разделены на 4 группы в зависимости от их педагогического стажа: 1-5; 5-15; 15-25 лет; свыше 25 лет.

Для исследования особенностей внутриличностных конфликтов педагогов были отобраны следующие методики:

- Методика «Исследование самоотношения личности» Пантелеева С.Р.;
- самоактуализационный тест Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозмана, М.В. Загика, М.В. Кроз (САТ);
- опросник Кашапова М.М., Дубровиной Ю.Н. на определение ситуативного и надситуативного уровня профессионального педагогического мышления;
- диагностика реализации потребностей в саморазвитии.

На основе данных, полученных по шкале «внутренняя конфликтность» по методике исследования самоотношения Пантелеева С.Р. (МИС), были сформированы три континуума: группа учителей с высоким уровнем внутренней конфликтности (ВВК); группа учителей со средним уровнем внутренней конфликтности (СВК); группа учителей с низким уровнем внутренней конфликтности (НВК).

Выявлено, что наиболее низким уровнем внутренней конфликтности обладают молодые специалисты, которые положительно относятся к себе, довольны сложившейся жизненной ситуацией и собой, но, по всей видимости, учитывая их адаптационный период, на это влияют поверхностное восприятие себя и отрицание своих проблем. В первые два периода профессиональной деятельности (1-5 и 5-15 лет) у учителей преобладает низкий уровень внутренней конфликтности, на последних двух этапах – высокий уровень внутренней конфликтности, хотя, казалось бы, приобретен-

ный профессиональный опыт, наличие высших квалификационных категорий, свидетельствуют о высоком профессиональном уровне педагогов. Полученные данные свидетельствуют о преобладании негативного отношения к себе, глубокой оценке всего, что происходит во внутреннем мире, наличии конфликта между «Я»-реальным и «Я»-идеальным, развитой рефлексии.

Для подтверждения наличия внутриличностного конфликта учителя было проведено анкетирование по выявлению противоречий и наибольших затруднений педагогов, в процессе которого учителя выделили основные проблемы в своей педагогической деятельности и определили следующие внутренние противоречия: между быстрой сменой новых образовательных парадигм в образовании и отсутствием внутренней готовности учителя к их осуществлению; наличием стандартизации образования и личностной потребностью учителя в творческой самореализации; саморазвитием, требующим интенсивного вложения сил в ускорение профессионального роста, и самосохранением, диктующим необходимость расчета сил на весь «жизненный марафон» и т.д.

При исследовании учителей с ВВК по методике исследования самоотношения Пантелеева С.Р.(МИС) были выявлены положительные взаимосвязи между показателями шкалы «внутренняя конфликтность» и показателями по другим шкалам: «закрытость» ($r = 0,48, p < 0,001$), «самоценность» ($r = 0,32, p < 0,01$), «саморуководство» ($r = 0,52, p < 0,001$), «самоуверенность» ($r = 0,36, p < 0,01$), «самообвинение» ($r = 0,25, p < 0,05$). Выявленные положительные взаимосвязи показывают, что в структуре внутренней конфликтности учителей с ВВК имеются две противоположных сферы, которые характеризуют личность как с положительной стороны (самоценность, саморуководство, самоуверенность), так и с негативной (самообвинение, закрытость). Именно это диалектическое противопоставление лежит в основе внутренней конфликтности личности.

При исследовании учителей с НВК были выявлены положительные взаимосвязи между показателями шкалы «внутренняя конфликтность» и показателями по другим шкалам: «самопривязанность» ($r = 0,34, p < 0,01$), «самоуверенность» ($r = 0,28, p < 0,01$), «самопринятие» ($r = 0,25, p < 0,05$). Выявленные положительные взаимосвязи показывают, что в структуре внутренней конфликтности учителей с НВК отсутствуют противоположные сферы.

В процессе исследования выявлялись когнитивные стратегии педагогического мышления учителей для решения профессиональных проблем. При исследовании доминирующего уровня профессионального педагогического мышления было выявлено, что в группе учителей с ВВК и СВК преобладает надситуативный уровень профессионального педагогического мышления (соответственно 61% и 72%), в группе учителей с НВК преобладает ситуативный уровень профессионального педагогического мышления (77%). Таким образом, учителям с ВВК и СВК в большей степени при-

сущ надситуативный уровень профессионального педагогического мышления, что свидетельствует о высоком творческом потенциале учителей, позволяющем им решать возникающие проблемные ситуации на основе анализа причин и прогнозирования результатов своей деятельности, с использованием нестандартных стратегий решения проблемных ситуаций, что свидетельствует о том, что они для решения своих внутриличностных противоречий и конфликтов опираются на метакогнитивные стратегии решения (Пошехонова Ю.В., 2013).

Для разрешения и коррекции внутриличностного конфликта педагогов проводился тренинг, направленный на построение стратегий самоактуализации выстраивание индивидуальной траектории профессионального саморазвития, с использованием психотехнологий акмеологического тренинга Ситникова А.П.: проектирование мини-программы (образ «действие - необходимый результат»; «возможные последствия невыполнения действия - приемлемый выход из этой ситуации «спасательный круг»; положительное разрешение ситуации); шести шаговый рефрейминг; «Новый Я»; самокорректирующая +/- шкала; «взгляд из будущего»; модальные операторы возможности, долженствования, желательности; «временная линия» и т.д.

После проведения тренинга результаты диагностики самоактуализации учителей с ВВК показали достаточно высокий уровень самоактуализации: средний уровень имеет 57% исследуемых, высокий уровень самоактуализации имеют 43 % исследуемых. Наиболее высокие показатели были отмечены по следующим шкалам: шкала ориентации во времени (60,6 %); шкала внутренней поддержки (59,4 %); шкала ценностной ориентации (57,8 %); шкала самопринятия (58,6 %); шкала синергии (59,6 %); шкала познавательных потребностей (58,4%); шкала креативности (59,8 %). Преобладание высокого и среднего уровней самоактуализации свидетельствуют о том, что в своей профессиональной деятельности учителя мало подвержены внешнему влиянию и рассматривают время в единстве прошлого, настоящего и будущего; не зависимы от воздействия извне, имеют собственную «Я»-концепции, способность к целостному восприятию мира, высокие показатели по шкале креативности соответствуют творческой направленности деятельности.

Результаты диагностики самоактуализации учителей с НВК показали, что 47 % исследуемых имеют низкий уровень самоактуализации, 45 % - средний уровень самоактуализации, и лишь 8 % педагогов имеют достаточно высокий уровень самоактуализации. Низкий уровень развития самоактуализации свидетельствует о высокой степени зависимости, конформности, несамостоятельности субъекта («извне направляемая» личность), внешнем локус-контроле. Педагоги с НВК ориентируются в большей степени лишь на один из отрезков временной шкалы (прошлое, настоящее или будущее) или дискретное восприятие своего жизненного пути.

При диагностике реализации потребностей в саморазвитии было выявлено, что 82 % учителей с ВВК активно реализуют свои потребности в саморазвитии, то есть сознательно направляют свою деятельность на возможно более полную реализацию себя как личности, что проявляется в наличии ясно осознанных целей деятельности, идеалов и личностных установок, решении противоречий жизни, препятствующих достижению целей и планов, в творчестве, созидании ценностей своей жизни. При диагностике реализации потребностей в саморазвитии учителей с НВК было выявлено, что лишь 52 % стремятся к саморазвитию, но у них отсутствует сложившаяся система самосовершенствования, и лишь 4 % активно реализуют свои потребности в саморазвитии.

Таким образом, самоактуализация и потребность в саморазвитии, метакогнитивные стратегии решения конфликтных ситуаций и надситуативный уровень профессионального педагогического мышления учителя ведут являются средствами по преодолению внутриличностного конфликта, ведут к преобразованию составляющих внутреннего противоречия и дают возможность рассматривать его как предпосылку к дальнейшему профессиональному и личностному развитию (Томчук С.А., 2012).

Литература

- Анцупов А.Я., Шипилов А.И.* Конфликтология. СПб.: Питер, 2008.
- Кашапов М.М.* Метакогнитивный подход к пониманию конфликтной компетентности // Метакогнитивные основы конфликтной компетентности / под науч. ред. проф. М.М. Кашапова; ЯрГУ. Ярославль, 2012. – С.13-104.
- Кашапов М.М.* Основы конфликтологии. Ярославль: Яросл. гос. ун-т, 2006.
- Кашапов М.М.* Теория и практика решения педагогической ситуации. Ярославль: ЯрГУ, 1997.
- Кашапов М.М.* Психология творческого процесса в конфликте. Ярославль, 2011.
- Митина Л.М.* Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М.: СПб.: Нестор-История, 2014.
- Пошехонова Ю.В.* Педагогическое мышление, креативность и метапознание у педагогов вузов и средних общеобразовательных школ // Креативность как ключевая компетентность педагога. Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. – С.140-149.
- Томчук С.А.* Внутриличностный конфликт учителя как детерминанта его профессионального развития // Метакогнитивные основы конфликтной компетентности. Ярославль, 2012. – С.295-322.
- Kashapov M., Tomchuk S., Ogorodova T.* Intrapersonal Conflict of a Teacher as a Determinant of his Professional Development // Mediterranean Journal of Social Sciences Vol. 6, No. 6, Supplement 5, December 2015, Special edition. Rome, Italy, 2015. – P.186 -192.

КОНФЛИКТНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВРАЧА НА ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ИНТЕРНАТУРЕ

Филатова Ю.С.¹, Рескайя Ю.К.²

¹Ярославский государственный медицинский университет Минздрава РФ, Россия

²Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, Россия

*Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ,
проект № 16-06-00196а*

В статье отражена значимость формирования коммуникативной компетентности врача на этапе обучения в интернатуре, уточняется значимость выбора стиля поведения в конфликте. В статье приведены данные эмпирического исследования, в котором приняли участие 44 интерна, проходящих последипломное обучение на кафедре терапии Института последипломного образования ЯГМУ по специальности «терапия». Результаты проведенного исследования доказывают влияние конфликтной компетентности на формирование коммуникативных навыков начинающих врачей.

Ключевые слова: конфликтная компетентность, коммуникативная компетентность, врач-интерн.

CONFLICT COMPETENCE AS THE FACTOR OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE DOCTOR ON THE STAGE OF TRAINING IN INTERNSHIP

Filatova Y.S.¹, Reskayya Y.K.²

¹Yaroslavl State Medical University, Russia

²Yaroslavl State University, Russia

The article reflects the importance of formation of communicative competence of the doctor on the stage of training in internship, states the importance of the choice of style of behavior in the conflict. The article presents the data of empirical research, which was attended by 44 interns undergoing postgraduate training at the Department of Postgraduate Education Institute therapy YGMU for "therapy". Results of the study demonstrate the effect of the conflict of competence on the formation of communicative skills novice doctors.

Keywords: conflict competence, communicative competence, doctor-intern.

Основными функциями университетского образования, помимо получения знаний, необходимых для осуществления профессиональной деятельности является формирование выявления и развитие у обучаемых профессионально важных качеств, среди которых коммуникативным навыкам и умениям должно уделяться наибольшее внимание. Именно ком-

муникативные навыки определяют в дальнейшем уровень сформированности коммуникативной компетентности специалиста (Филатова, 2013) и уровень коммуникативной культуры (Герасименко, 2009). Их формирование на разных этапах профессионализации во много определяется конфликтной компетентностью врача (Филатова, 2015).

Понятие «конфликтная компетентность» занимает одно из центральных мест в философской, социологической и психологической науках и является широко распространенным. При этом сохраняется устойчивый и все возрастающий интерес к изучению различных аспектов и форм конфликтной компетентности (Башкин, 2009; Кашапов, 2006).

В настоящее время, по мнению многих авторов (Васильева 2010, Горшунова 2010, Герасименко 2009) большую значимость в формировании коммуникативной компетенции имеет доклиническая стадия обучения. Ими оценивается и дается характеристика коммуникативной компетентности студентов-медиков. Однако в современной научной литературе отсутствуют данные о сформированности этих характеристик у выпускников медицинских вузов.

На наш взгляд важным периодом формирования коммуникативной компетентности медицинского специалиста является первые годы самостоятельной работы, т.е. в период обучения в клинической интернатуре. В эти годы наставник в качестве лечащего врача создает для интерна психологическую поддержку и обеспечивает ему зону ближайшего профессионального развития (Цветкова, 1994).

Цель исследования: определить динамику и факторы, влияющие на формирование коммуникативной компетентности врача-интерна во время обучения в интернатуре.

Методы исследования: В исследовании принимало участие 44 интерна, проходящих последипломное обучение на кафедре терапии Института последипломного образования ЯГМУ по специальности «терапия», средний возраст составил $24,12 \pm 1,11$ лет. В начале и в конце обучения им предлагалось заполнить методику «Профессиональная коммуникативная компетентность врача» (Н.В. Яковлева, Л.П. Урванцев) (ПККВ) и однократно - методику «Тип реагирования в конфликте» (М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева) (ТРВК).

Результаты и обсуждение: В результате измерения динамики показателей шкал методики ПККВ, в процессе обучения интернов, достоверных изменений обнаружено не было. Методикой определяются коммуникативные навыки, которые можно разделить на 4 блока: 1 блок (КИ) определяет выраженность общих коммуникативных ценностей; 2 блок (КУ) отражает уровень владения коммуникативными техниками на основании самооценки. В этом блоке оценивается "техническая успешность" общения личности; 3 блок (ПИ) определяет степень включенности коммуникативной составляющей в профессиональную врачебную деятельность. Он по-

казывает, каково значение коммуникативных компонентов в профессиональной Я-концепции; 4 блок (ПУ) характеризует уровень развития профессиональных коммуникативных умений и навыков на основании самооценки. Он дает представление о "технической сущности" профессионального общения.

В качестве основного типа реагирования в конфликте практически все интерны выбрали «Решение». В этой ситуации использовались дополнительные интерпретации методики, когда при преобладании «Решения» превалировал либо «Уход» либо «Агрессия». Исходя из этого, испытуемые были разделены на 2 подгруппы в зависимости от выбора типа поведения в конфликте. «Уход» - где Уход преобладал над Агрессией ($P > Y > A$) – 20 человек (45%). Такой выбор поведения в конфликте предполагает соглашательский вариант. Подобная реакция снижает творческую активность субъекта, сужает его рост и самореализацию. Вторая подгруппа - «Агрессия» - где «Агрессия» преобладает над «Уходом» ($P > A > Y$) – 24 человек (55 %). В этой ситуации человек ориентируется на рациональное разрешение возникающих проблем. Он способен взять на себя ответственность. Может как сам, так и с помощью других лиц разрешить проблемную ситуацию. Стремится отстаивать свое мнение, при этом учитывает аргументы оппонента. Способен признать свою ошибку лишь в том случае, если на самом деле не прав.

При измерении коммуникативных способностей в обеих группах в динамике были установлены следующие закономерности: в группе «Агрессия» достоверных изменений коммуникативных способностей не установлено (табл.1).

Таблица 1. Динамика средних показателей коммуникативных навыков у врачей-интернов в группе «агрессия»

	В начале обучения	В конце обучения
КИ	53,16±4,95	53,91±3,11
КУ	54,16±7,80	53,0±8,51
ПИ	50,75±4,24	48,08±3,62
ПУ	51,83±5,28	51,83±3,51

В группе «Уход» отмечалось достоверное снижение такого важного показателя ПУ, характеризующий профессиональные коммуникативные умения (табл.2).

Таблица 2. Динамика средних показателей коммуникативных навыков у врачей-интернов в группе «уход»

	В начале обучения	В конце обучения	t-критерий Стьюдента
КИ	56,50±5,85	55,12±7,05	
КУ	49,62±4,27	48,37±4,77	
ПИ	49,75±8,74	49,75±7,36	
ПУ	53,50±4,03	50,0±4,40	t=2,49; p<0,05

Выводы: Таким образом, «Уход» как тип поведения в конфликтных ситуациях выступает негативным фактором, влияющим на формирование коммуникативных способностей врачей на этапе последипломного обучения. Подобная реакция на возникающие конфликтные ситуации снижает творческую активность субъекта, сужает его рост и самореализацию, что в свою очередь не способствует развитию профессиональных коммуникативных способностей.

Выбор стратегии поведения в конфликтных ситуациях во многом определяет дальнейшее развитие многих компонентов коммуникативной компетентности врача. Адекватное (гармоничное) поведение в конфликтных ситуациях, использование творческого подхода для их решения, способность взять на себя ответственность за принятые и реализованные решения – те качества, которые способствуют развитию коммуникативной компетентности врача, что во многом определяет успех всех лечебно-реабилитационных мероприятий.

Литература

Башкин М.В. Конфликтная компетентность личности. Дисс... канд. психол. н. Ярославль, 2009.

Васильева Л.Н. Коммуникативная компетентность в профессионально-личностном становлении будущего врача. Дисс... канд. психол. н. Кострома, 2010.

Герасименко С.Л. Коммуникативная культура врача: проблемы и опыт формирования в медицинском ВУЗе // Вестник Мордовского университета «Серия педагогические науки». 2009. – № 2. – С.206-213.

Горшунова Н.К. Медведев Н.В. Формирование коммуникативной компетентности современного врача // Успехи современного естествознания. 2010. – № 3. – С.36-37.

Кашапов М.М. Основы конфликтологии. Ярославль: Яросл. гос. ун-т, 2006.

Филатова Ю.С. Коршунов Н.И., Яльцева Н.В. Детерминанты формирования коммуникативной компетентности врача // Психология конструктивной конфликтности личности / под ред. А.В. Карпова, М.М. Кашапова. Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. – С.174-207.

Филатова Ю.С., Кашапов М.М. Проявление конфликтной компетентности врачей в зависимости от стажа и квалификационной категории // От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете: Сборник материалов юбилейной конференции: В 5 томах: Том 5 / отв. ред. Д.Б. Богоявленская. М.: Когито-Центр, 2015. – С.387-390.

Цветкова Л.А. Коммуникативная компетентность врачей педиатров Дисс... канд. психол. н. СПб., 1994.

ГЕНДЕРНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МУЖЧИН, ВОСПИТЫВАВШИХСЯ В СЕМЬЯХ С ВЫСОКОЙ КОНФЛИКТНОСТЬЮ

Эксакусто Т.В.

Южный федеральный университет, Таганрог, Россия

В статье представлены результаты эмпирического анализа гендерных представлений мужчин, воспитывавшихся в семьях с высокой конфликтностью и имеющих неблагоприятное представление о родительской семье. Показано, что для мужчин, воспитывавшихся в семьях с высокой конфликтностью характерно преобладание андрогинных качеств, их отличают эгалитарные представления о распределении функционально-ролевых обязанностей в семье; отмечается их неблагоприятное эмоционально-оценочное отношение к себе и самостоятельно созданной семье.

Ключевые слова: гендерные представления, когнитивный аспект, конативный аспект, аффективный аспект, конфликтность в семье, неполная семья, мужчины.

GENDER IDENTITIES OF MEN GROWN UP IN HIGH-CONFLICT FAMILIES

Eksakusto T.V.

Southern Federal University Taganrog, Russia

This article is aimed at showing the results of empirical analysis of men grown up in high-conflict families and having negative vision of two-parent families gender identities. The article proves that the men, grown up in high-conflict families, can be characterized by androgynous qualities predominance and egalitarian vision of functions and roles distribution in family; their negative emotional and axiological attitude toward themselves and their family is also emphasized.

Keywords: gender identities, cognitive aspect, conative aspect, affective aspect, proneness to conflict, single-parent family, men.

В современном обществе институт семьи претерпевает серьезные деформации, свидетельством чему выступают разводы, количество которых в последние годы неизменно увеличивается. Социологические и психологические исследования показывают, что в 60-80% случаев инициатором развода выступает жена. И дело здесь в том, что доля ответственности женщины за семью год от года увеличивается, тогда как мужчина все меньше участвует в семейном регулировании. Именно эта ситуация создает различного рода трудности и недопонимание супругов, что становится

причиной конфликтов. Чем более конфликтной является семья, тем выше вероятность ее распада и разрыва отношений между супругами и после развода, что приводит к полному выходу мужчины из системы семейных отношений и отсутствию его воспитательного воздействия на ребенка. При этом общеизвестным является факт, что мужчине принадлежит большая роль в развитии у детей специфических половых качеств мужчины и женщины (Борисенко, 2007; Овчарова, 2005; Кочубей, 1990; Хусанова, 2006). Ряд исследований, посвященных влиянию отсутствия отца показывает, что такая ситуация сильнее сказывается на гендерной социализации мальчика; черты, свойственные мужской роли, возникают у мальчиков медленнее, так как они не имеют полоспецифической модели поведения (Клецина, 2004; Малкина-Пых, 2008). Отсутствие папы отрицательно сказывается на учебе и самоуважении мальчиков. Им труднее дается усвоение мужских ролей и соответствующего стиля поведения, что может приводить к агрессивности и жестокости (Андреева, 2004; Городнова, 2008). Отсутствие отца в семье или человека, его заменяющего, сказывается на развитии личности и мужского самосознания мальчиков. Воспитывающиеся без отца мальчики либо усваивают женский тип поведения, либо у них создается искаженное представление о мужском поведении как антагонистически противоположном женскому (Борисенко, 2007; Думитрашку, 1991; Марова, 1980).

В современных исследованиях, посвященных формированию гендерной идентичности и полоролевых представлений, проблемам семейной социализации уделяется большое внимание, однако такой вопрос, как содержательная сторона гендерных представлений мужчин, воспитывавшихся в конфликтной, неполной семье (семье, где полностью или почти полностью исключено влияние отца на ребенка), изучен недостаточно, что и определило цель настоящего исследования (Эксакусто, Вакуленко, 2014).

Всего в исследовании приняло участие 154 человека. Конфликтность в семье изучалась при помощи разработанной авторской анкеты, включающей вопросы, раскрывающие содержание семейных взаимоотношений. Для того, чтобы проконтролировать эмпирическую корректность выборки, была введена переменная «благоприятность/неблагоприятность представлений о родительской семье». Для этого использовалась методика ВIV (Биографический опросник), где основными выступали: шкала субъективного описания семейной ситуации в детстве и юности (FAM) и шкала, раскрывающая воспитательное воздействие родителей или замещающих лиц (ERZIEN). Таким образом, в дальнейшем исследовании приняли участие респонденты, воспитывавшиеся в семьях с низкой конфликтностью и с благоприятным представлением о родительской семье (n=47). При этом данные семьи были полными: ребенка воспитывали мать и отец. В исследовании также приняли участие респонденты, воспитывавшиеся в семье с высокой конфликтностью и с неблагоприятным представлением о роди-

тельской семье ($n=58$); все эти семьи были неполными (ребенка воспитывала одна мать, отец не принимал участие в воспитании ребенка примерно с 7-8 летнего возраста мальчика).

Сравнительный анализ гендерных представлений мужчин, воспитывавшихся в семьях с разной конфликтностью показал, что респонденты 1 группы (мужчины, воспитывавшиеся в неконфликтных, полных семьях, с благоприятным представлением о родительской семье) имели доверительные отношения с обоими родителями, они отмечали положительное отношение семьи к окружающему миру. Участники данной группы уважают своих родителей и гордятся ими.

Респонденты 2 группы (мужчины, воспитывавшиеся в неполных семьях, с высокой конфликтностью и с неблагоприятным представлением о родительской семье) воспитывались матерью и имели нерегулярные (редкие) встречи с отцом; отец проявлял к ним мало интереса и был эмоционально удален от ребенка. Респонденты данной группы отмечают, что не могут чувствовать уважение к родителям, так как они часто наказывали их, порой по пустякам. Эти анкетные данные подтверждаются достоверно значимыми различиями, выявленными при анализе семейной ситуации и воспитания в родительской семье (BIV). Так, респонденты, воспитывавшиеся в низкоконфликтных семьях, считают, что их родительская семья позитивно влияла на них в детстве и юности, родители представляются веселыми и жизнерадостными. Воспитание в их семье было гармоничным, в нем принимали участие оба родителя, которые находили время для игр, разговоров и совместных с респондентами дел. Таким образом, в жизни респондентов присутствовал образец и женской модели поведения, и мужской, который был воспринят ими как позитивный.

В отличие от них мужчины, воспитывавшиеся в высококонфликтных семьях, с неблагоприятным представлением о родительской семье характеризуются неудовлетворительными отношениями с родителями, отмечают их недостаточное влияние в детстве и юности. Отношения в родительской семье нельзя назвать гармоничными: родители часто ссорились друг с другом, предъявляли к респондентам завышенные требования, порой были непоследовательны в своих решениях. Воспитательное воздействие родителей скорее можно назвать негативным: отец не проявлял интереса к ребенку, мать вела себя отчужденно. Родители не уделяли опрошенным необходимого внимания, не охотно отвечали на возникающие вопросы, часто наказывали, применяя физическую силу.

Таким образом, обнаружены статистически значимые различия между семейной ситуацией респондентов 1 и 2 групп ($U_{эмп.}=21$, $U_{кр.}=192$; $p<0,01$) и воспитательным поведением их родителей ($U_{эмп.}=111.5$, $U_{кр.}=200$; $p<0,01$).

Сравнительный анализ когнитивного компонента гендерных представлений показал, что респонденты 1 группы обладают ярко выраженной

маскулинностью, видят в себе такие качества как самостоятельность, уверенность, доминантность, самодостаточность. Мужчины 2 группы характеризуются андрогинностью и выделяют у себя как маскулинные, так и большое количество феминных черт, таких как забота о людях, мягкость, любовь к детям, спокойствие ($U_{эмп}=118$, $U_{кр.}=192$; $p<0,01$). Объяснить это можно тем, что у участников 1 группы с детства перед глазами был образец мужской модели поведения, принимаемый ими, с которого хотелось брать пример. Тогда как у респондентов 2 группы не было примера мужской модели поведения, которому хотелось бы подражать, они воспитывались только матерью и, вероятно, в некоторой степени брали за образец ее модель поведения.

Сравнительный анализ конативного компонента гендерных представлений показал, что респонденты 1 группы имеют традиционные представления о распределении ролей в семье, делят сферы семейной жизни на преимущественно мужские (материальное обеспечение, организация развлечений, сексуальная сфера), за которые они несут ответственность и на преимущественно женские (воспитание детей, эмоциональный климат в семье, организация семейной субкультуры), ответственность за которые несет жена.

В отличие от респондентов 1 группы ($U_{эмп}=0$, $U_{кр.}=192$; $p<0,01$) респонденты 2 группы имеют эгалитарные представления и готовы разделить ответственность за все сферы семейной жизни между собой и женой. Большую часть ответственности участники этой группы перекладывают на жену в сферах эмоционального климата в семье, организации развлечений и сексуальных отношений. Это вероятно, можно объяснить тем, что обследуемые 1 группы в построении собственной семьи используют модель, которую они видели в родительской семье. Для респондентов 2 группы модель семейных отношений носила деформированный, искаженный характер (в силу наличия конфликтов между родителями и практически полного отсутствия воспитательного воздействия со стороны отца), что, вероятно, способствовало «размыванию» представлений о распределении обязанностей в семье.

Анализ аффективного компонента гендерных представлений проводился при помощи методики ЦТО (Е.Ф. Бажин, А.М. Эткинд), где словами-стимулами выступали: «Я-мужчина», «Моя родительская семья», «Мой самостоятельный семейный опыт».

Сравнительный анализ показал, что мужчины 1 группы принимают себя и свои мужские качества, в отличие от мужчин 2 группы, которые относятся к себе достаточно негативно ($U_{эмп}=0$, $U_{кр.}=192$; $p<0,01$). Данный факт может быть объяснен тем, что наличие в семье благоприятного климата, ценностного отношения к ребенку способствует формированию позитивного самоотношения (рис.).

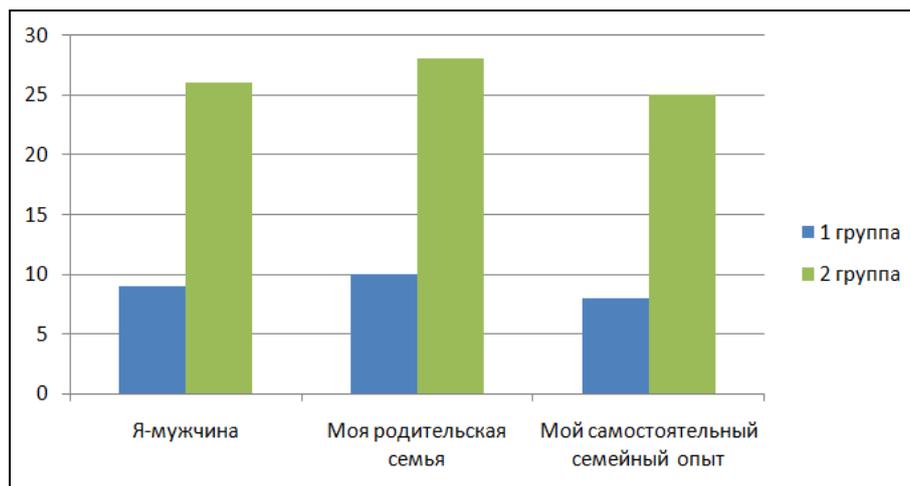


Рисунок. Анализ аффективного компонента гендерных представлений мужчин, воспитывавшихся в конфликтных и неконфликтных семьях (чем выше балл, тем ниже оценка отношений)

С другой стороны, конфликтные отношения в родительской семье, эмоционально-удаленные связи ребенка с обоими родителями, приводят к затруднениям в формировании положительного отношения к самому себе и к родительской семье (рис.).

Интересные данные были получены в связи с опытом самостоятельных семейных отношений мужчин, воспитывавшихся в разных семьях. По данным анкеты было выявлено, что мужчины, воспитывавшиеся в неконфликтных, полных семьях, состоят в самостоятельных семейных отношениях в среднем больше года. Мужчины из семей с высокой конфликтностью имели опыт самостоятельных семейных отношений, закончившийся у большинства неудачно (разрывом отношений) и на данный момент постоянных отношений у многих нет (68%). Что касается отношения респондентов к своему самостоятельному семейному опыту, участники 1 группы относятся к нему положительно, характеризуя его отзывчивостью, дружелюбием и уверенностью в завтрашнем дне. Участники 2 группы относятся к своему самостоятельному опыту семейных отношений весьма негативно ($U_{эмп}=0$, $U_{кр.}=192$; $p<0,01$) (рис.), возможно из-за того, что им не на чем основываться, строя собственные отношения, ведь единственная модель, которую они видели, не вызывает у них уважения.

Таким образом, анализ гендерных представлений мужчин, воспитывавшихся в неполных семьях с высокой конфликтностью показал, преобладание у них андрогинных качеств, включающих как типично маскулинные (склонность защищать свои взгляды, атлетичность, сила, способность к лидерству, властность, агрессивность), так и феминные (мягкость, преданность, забота о людях, любовь к детям) качества. Для них характерны эгалитарные представления о распределении функционально-ролевых обязанностей в семье, они готовы разделить ответственность за все сферы семейной жизни между собой и женой, что можно объяснить «размытостью»

представлений о семье, ее функциях и распределении ролевых обязанностей. Наиболее «деформированным» аспектом гендерных представлений этих мужчин оказалась их эмоционально-оценочное отношение к себе и самостоятельно созданной семье. Мужчины относятся к себе достаточно негативно, и оценивают себя и свои возможности очень низко. При этом они отличаются негативным опытом создания своей семьи: этот опыт крайне непродолжительный, а вину за это мужчины перекладывают, как правило, на свою женщину.

Полученный результат показывает высокую актуальность проблемы семейных отношений, необходимость уделять ей внимание на общегосударственном уровне. Применение полученных результатов возможно и необходимо в консультативной и коррекционной работе (Эксакусто, 2007) по вопросам регуляции семейных отношений, поиска выхода из сложных, конфликтных ситуаций с целью сохранения семьи, по вопросам воспитания детей и, прежде всего, мальчиков в конфликтных семьях.

Литература

- Андреева Т.В.* Семейная психология. СПб.: Речь, 2004.
- Борисенко Ю.В.* Психология отцовства // Журнал практической психологии. 2007.– Вып.1. – С.3-7.
- Городнова Н.* Роль семьи в гендерной социализации подростков. М: Эксмо, 2008.
- Думитрашку Т.А.* Влияние внутрисемейных факторов на формирование индивидуальности // Вопросы психологии. 1991.– Вып.1. – С. 135-143.
- Клецина И.С.* Психология гендерных отношений: теория и практика. СПб.: Алетейя, 2004.
- Кочубей Б.И.* Мужчина и ребенок. М.: Знание, 1990.
- Малкина-Пых И.Г.* Семейная терапия. М.: Эксмо, 2008.
- Марова З.* Ребенка воспитывает одна мать // Воспитание детей в неполной семье. М.: Прогресс, 1980. – С.6-68.
- Овчарова Р.В.* Психология родительства. М.: Академия, 2005.
- Хусанова Н.Ю.* Влияние отца на формирование «Я-концепции» ребенка // Психотерапия. 2006. – Вып.5. – С.64-70.
- Эксакусто Т.В.* Практикум по групповой психокоррекции: тренинги, упражнения, ролевые игры. Ростов-на-Дону: Феникс, 2007.
- Эксакусто Т.В., Вакуленко В.Н.* Гендерные представления мужчин, воспитывавшихся в неполных семьях // Современные проблемы науки и образования. 2014. №6. URL: <http://www.science-education.ru/120-16759>

СЕКЦИЯ «ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

ТРЕНИНГ КАК АКТИВНЫЙ МЕТОД ПРЕОДОЛЕНИЯ ФРУСТРАЦИЙ

Аврамова Т.И.

Воронежский государственный педагогический университет, Россия

Тренинговая групповая форма работы в русле гуманистического гештальтподхода способствует повышению конгруэнтности членов группы и усилению самоактуализации, что в свою очередь способствует преодолению как внутриличностных, так и межличностных фрустраций.

Ключевые слова: фрустрация, фрустрирующие состояния, тренинговая группа, гештальттренинг, стратегии преодоления фрустрирующих состояний.

TRAINING AS AN ACTIVE METHOD TO OVERCOME FRUSTRATIONS

Avramova T.I.

Voronezh State Pedagogical University, Russia

Group training form of work in the course of humanistic Gestalt approach raises group members' congruence and self-actualization that causes the overcoming of intrapersonal and interpersonal frustrations.

Keywords: frustration, frustrational states, training group, gestalt training, strategies of frustrational states overcoming.

Задача как индивидуальных, так и групповых форм психологического сопровождения в первую очередь заключается в освобождении человека от фрустрирующих состояний или в повышении способности их преодолевать, стрессоустойчивости в целом. Это один из основных психологических критериев здоровья.

Общепризнанный авторитет в области фрустрации С. Розенцвейг определил «фрустрацию как встречу организма с более или менее непреодолимые препятствия или обструкциями на пути к удовлетворению какой-либо жизненной потребности» (по Тарабриной, 1994). Н.Д. Левитов определял фрустрацию как «состояние человека, выражающееся в характерных особенностях переживаний и поведения и вызываемое объективно непреодолимыми (или субъективно так понимаемыми) трудностями, возникающими на пути к достижению цели» (Левитов, 1967).

К фрустрирующим состояниям как результату фрустрирующих ситуаций относятся тревожность, депрессия, агрессия. Интенсивность проявления и соответственно глубина и длительность переживания этих состояний зависит от степени субъективной значимости фрустрирующей ситуации. Видов фрустрирующих ситуаций много. Фрустрирующими ситуациями являются - потеря близких людей, потеря отношений, конфликты разного рода, потеря работы и т.д. Факторами фрустрации могут быть как внешние непреодолимые препятствия (например, гибель близкого человека, развод, потеря работы и др.), так и внутриличностный конфликт (разного рода неудовлетворенности собой, своими качествами, привычками, комплексы и др.).

Тренинговая групповая форма психологического сопровождения, поддержки в русле гуманистического подхода направлена прежде всего на 2 цели: 1) движение к конгруэнтности, то есть работа человека на принятие себя, своей истинной природы, на избавление от искажений и иллюзий в оценке и видении себя и другого. Чем легче человек принимает себя, тем легче ему понять и принять другого. 2) Движение к актуализации и реализации своих способностей - совершенствование себя как в профессиональной, творческой деятельности, так и в работе над собой и в межличностных отношениях.

Гештальттренинг (Ф.Перлз, И. Ялом, К. Рудестам, Р. Резник и др.) как интегральная гуманистическая концепция воздействия строится на гуманистических принципах построения диалога между психологом и членами группы – «конгруэнтности», «принятия», «способности слышать правду другого человека и предъявлять свою правду», «способности включать в себя феноменологию другого человека» (по Рудестам, 2005). Психологом задается модель конгруэнтного, аутентичного, открытого, искреннего партнерского диалога, что создает постепенно пространство доверия и психологической безопасности, что является одним из основных условий преодоления фрустрирующих ситуаций и состояний членов группы.

В процессе тренинга психолог-тренер «прорабатывает» с членами группы конкретные проблемные ситуации, связанные с межличностными и внутриличностными конфликтами как профессиональными, так и личными. По большей части анализируются проблемные ситуации, связанные отношениями взаимозависимости – конфликтные ситуации взаимодействия родителей с детьми; супружеские, любовные, дружеские отношения («конфлюэнтные системы»); конфликты между коллегами по работе, с руководством и т.д. Это ситуации, которые требуют большого терпения, поиска конструктивных тактик, копингов преодоления таких ситуаций и последующего эмоционального восстановления себя. Члены группы «прорабатывая» свои ситуации и присоединяясь к ситуациям членов группы, обучаются анализу конфликтных, фрустрирующих ситуаций, анализу «защитных» искажений в оценке себя, значимого другого, ситуации и как

следствие развивают свою эмоциональную регуляцию и преодолевают фрустрирующие состояния (Аврамова, 2002, 2016).

Таким образом у участников тренинга стимулируется развитие эмпатии, рефлексии, эмоционального интеллекта, продуктивных стратегий преодоления фрустрирующих состояний и в целом эмоциональной устойчивости. Члены тренинговой группы обучаются в активной форме через специально построенное конгруэнтное взаимодействие и модель, которую задает психолог - активному слушанию друг друга, психологически грамотному ведению диалога, конструктивной обратной связи и переносу всех полученных компетентностей в реальные отношения.

Развивающий эффект тренинга зависит как от концепции воздействия, так и от мотивации участников. Базовым ограничением любого развивающего воздействия при самом высоком уровне компетентности психолога-тренера является прежде всего мотивация самого члена тренинговой группы, то есть насколько сильна его мотивация изменения, работы над собой. Такая мотивация трудно актуализируется, так как предполагает признание у себя недостатков или проблемных зон, над которыми надо работать.

Тренинговая работа - крайне деликатная, требующая высокой степени доверия и поддержки не только от психолога-тренера, но и от членов группы. Принятие и поддержка в группе формируется постепенно и является очень сильным воздействием. Создание доверительной, поддерживающей атмосферы в группе, контроль конструктивности, доброжелательности обратной связи от членов группы - задача прежде всего психолога-тренера.

По результатам неоднократно осуществляемой нами многомерной комплексной до- и после тренинговой диагностики членов гештальтгрупп (продолжительностью от 20-ти до 200-т часов) выявлено значимое повышение всех параметров самоотношения; повышение уровня всех параметров эмоционального интеллекта – эмпатии, способности управлять своими эмоциями и др.; повышение социального интереса, эмпатии, сензитивности и уверенности в контактах; снижение защитных искажений; повышение использования конструктивных копинг-стратегий во фрустрирующих ситуациях; снижение агрессивности.

Рассмотренные нами факторы и механизмы группового тренингового воздействия как снижают фрустрацию, так и способствуют развитию продуктивных стратегий преодоления (копингов) фрустрирующих состояний у членов группы.

Литература

Аврамова Т.И. Гештальттренинг. Теория. Практика / Т.И. Аврамова. - Воронеж: ВГПУ, 2003.

Аврамова Т.И. Гештальттренинг как метод личностного роста педагогов // Акмеология. 2016. - № 1(57).

Левитов Н.Д. Фрустрация как один из видов психических состояний // Вопросы психологии. 1967. - №6.

Тарабрина П.В. Методика изучения фрустрационных реакций (Picture-Frustration Study, S. Rosenzweig) // Иностранная психология. 1994. Т.4. № 2.

Крюкова Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг – шкалы: [методическое руководство]. Кострома: Авантитул, 2007.

Ялтонский В.М., Сирота Н.А. Психология совладающего поведения: развитие, достижение, проблемы, перспективы // Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы. М., 2008.- С. 45-49.

Рудестам К. Групповая психотерапия / К. Рудестам. М., 2005.

Шостром Э. Терапевтическая психология. Основы консультирования и психотерапии / Э. Шостром. СПб.: Сова; М: Эксмо, 2002.

АЛЕКСИТИМИЯ В СТРУКТУРЕ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ МОЛОДЕЖИ

Акименко А.К.

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Россия

В статье раскрывается взаимосвязь alexithymia, саморегуляции, интернального и экстернального локуса контроля в совладающем поведении личности. Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на выборке современной молодежи (n=120; 19-30 лет).

Ключевые слова: alexithymia; стиль саморегуляции; совладающее поведение; копинг-стратегии; интернальность; экстернальность.

ALEXITHYMIA IN THE STRUCTURE OF COPING BEHAVIOR

Akimenko A.K.

Saratov State University, Russia

The article examines the correlation of alexithymia, self-regulation, and internal and external locus of control in coping behavior. The results of empirical research of contemporary youth (n=120; 19-30 years) are presented.

Keywords: alexithymia; the style of self-regulation; coping behavior; internal and external locus of control.

Ситуация современной действительности предъявляет повышенные требования к социальной мобильности личности, ее конкурентоспособно-

сти, стрессоустойчивости, развитому адаптационному потенциалу. От того, насколько успешно индивид сможет приспособиться к динамично изменяющимся условиям социального мира, гибко встраиваясь в систему изменяющихся условий, зависит не только его социальная успешность, но и уровень субъективного благополучия.

Цель статьи – проанализировать взаимосвязь алекситимии, уровня субъективного контроля и характера саморегуляции в структуре совладающего поведения современной молодежи.

Под совладающим поведением мы понимаем «совокупность поведенческих актов, позволяющих субъекту способами, адекватными его личностным особенностям и самой ситуации, с помощью осознанных действий справиться со стрессом» (Гущина и др., 2014). Применяя стратегии совладания в адаптивном поведении, личность стремится разрешить, смягчить и привыкнуть к фрустрирующей ситуации или же уклониться от ее требований (Акименко, 2014, с. 66). Сознательные стратегии по реагированию на стрессовые ситуации рассматриваются как «копинговые ответы». В настоящее время в отечественной психологии термин «coping» чаще переводится как «совладание», а «coping behavior» - как совладающее поведение.

Известно, что основной целью адаптивного поведения является установление продуктивного взаимодействия между индивидом и средой. При этом выбранная стратегия не всегда может быть эффективной в конкретной ситуации, а значит – может не приводить личность к состоянию оптимальной адаптированности. Запускаясь в условиях рассогласованности между взаимодействующими системами, совладающее поведение направлено на достижение некоторой координации между ними (Петунс, 2005, с.48).

Совладающее поведение, имея в своей основе личностные и средовые копинг-ресурсы, реализуется за счет применения копинг-стратегий и защитных механизмов психики. Рассмотрим подробнее интроспективные составляющие совладающего поведения - механизмы психологической защиты. Главной задачей их использования является ослабление внутреннего напряжения личности, вызванного противоречиями между инстинктивными импульсами бессознательного и интериоризированными требованиями внешней среды. Способствуя ослаблению внутриличностного конфликта, «защитные механизмы влияют на поведение человека, повышают степень его приспособляемости, редуцируют тревогу и эмоциональное напряжение» (Березин, 1988, с.11). Так, Х. Киллерман, Р. Плутчик, Х. Конте рассматривают следующие типы психологических защит: отрицание, подавление, замещение, интеллектуализация, компенсация, проекция, регрессия, реактивное образование (Lazarus и др., 1988). По сути, все защиты имеют общий механизм подавления, изначально предназначенный для редуцирования тревоги и чувства страха. По мнению Н. Хан, защитное поведение является вынужденным, ригидным и искажающим реальность, в

то время как совладающее поведение ориентировано на реальность и представляется автору более целенаправленным и гибким (Наан, 1977). Механизмы психологической защиты, закрепляясь в поведении личности, могут нарушать процесс адаптации личности к изменяющимся условиям. Копинг-поведение, напротив, индивид использует осознано, выбирая стратегии с учетом конкретных условий ситуации. Так, в концепции эмоционально-ориентированного преодоления стресса, П. Виталиано выделяет три основных варианта психологических защит: предпочтительное истолкование, самообвинение и избегание (Vitaliano, 1999, с. 356). Феномен алекситимии личности, по-видимому, также можно считать вариантом проявления механизмов психологических защит.

В контексте анализа личностных детерминант и предикторов моделей совладающего поведения представляется интересным рассмотрение феномена алекситимии личности. Под алекситимией мы понимаем комплекс аффективных и когнитивных характеристик личности, выработанный в процессе адаптации к условиям окружающей действительности и проявляющийся в трудностях дифференциации эмоциональных переживаний (Москачева и др., 2014). Традиционно рассматривая алекситимию как нарушение аффективного спектра переживаний, ученые подчеркивают затруднения вербализации эмоций личностью, сложности осознания как своего эмоционального состояния, так и состояния партнера по общению. Субъектам, демонстрирующим выраженные алекситимичные характеристики, свойственно выраженное преобладание рациональных компонентов восприятия картины мира над эмоциональными ощущениями; нарушение контакта с внутренним миром переживаний, поверхностность и недостаточная глубина переживаний.

В процессе исследования мы использовали: Торонтскую шкалу алекситимии TAS в адаптации Ересько, Исуриной и др., тест-опросник уровня субъективного контроля (УСК) Е.Ф. Бажина, А.М. Эткинда, Е.А. Голынкина, опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В.И. Моросановой, «Шкалы копинг-стратегий» Р. Лазаруса. В эмпирическом исследовании приняло участие 120 респондентов. Возраст испытуемых 19 - 30 лет. Анализ результатов проведенного исследования проводился с учетом корреляционного анализа Пирсона.

По показателю выраженности алекситимичных черт личности все респонденты были условно поделены нами на три группы: группу с высокими показателями алекситимии (75-84 балла), представленную 25% респондентов от всей выборки; группу со средними показателями алекситимии (63-74 балла) – 40% испытуемых - так называемая «группа-риска»; и группу с низкими показателями алекситимии (30-62 балла) – 35% соответственно. Уровень статистической значимости был подтвержден критерием Стьюдента и составил $p < 0,01$.

В ходе исследования было выявлено, что субъекты, демонстрирующие выраженные алекситимичные черты личности, в социальном поведении ориентированы на стратегии: «Дистанцирования», «Конфронтация» и «Бегства-избегания». Копинги «Принятие ответственности», «Планирование решения проблемы», «Положительная переоценка», «Поиск социальной поддержки» более характерны для молодежи с низким уровнем алекситимии и устойчивой системой саморегуляции произвольной активности. Кроме того, поведенческий паттерн совладающего поведения значимо связан с возрастом субъектов: по мере увеличения возраста респондентов, они в меньшей степени ориентированы на стратегии «Бегство-избегание», «Конфронтация», «Поиск социальной поддержки» и в большей - на стратегии «Принятие ответственности» и «Дистанцирование» ($r = 0,25$, $p < 0,01$ и $r = 0,27$, $p < 0,01$ соответственно).

В ходе анализа полученных данных выявлено, что интернальный локус контроля у респондентов значимо взаимосвязан с показателями шкалам «Гибкость»: $r = 0,26$, $p < 0,01$, «Программирование»: $r = 0,22$, $p < 0,05$; «Моделирование» $r = 0,29$, $p < 0,01$; «Оценивание результатов»: $r = 0,28$, $p < 0,01$ и характеристиками «Общего уровня саморегуляции»: $r = 0,27$, $p < 0,01$. Это говорит о том, что испытуемые с высокими показателями уровня саморегуляции в большинстве своем проявляют себя как самостоятельные и ответственные личности, гибко и адекватно реагируя на стрессовую ситуацию. Чем выше общий уровень осознанной регуляции, тем увереннее респонденты чувствуют себя в незнакомых условиях, тем стабильнее их успехи в привычных видах деятельности.

По результатам исследования удалось выделить:

- неконструктивные модели совладающего поведения: «бегство-избегание» «дистанцирование», «конфронтация». Значимую роль в предпочтении данных стратегий играет выраженная степень алекситимии, низкий уровень субъективного контроля и саморегуляции, как характеристики обуславливающие относительно осознанное подавление личностью неприятных эмоциональных переживаний и уход от травмирующей ситуации;

- относительно конструктивные стратегии: «положительная переоценка ситуации» и «принятие ответственности за происходящее». Рассматриваемые варианты копингов подразумевают умеренную степень выраженности алекситимичных черт личности, интернальный локус контроля и саморегуляции;

- конструктивные паттерны взаимодействия, среди составляющих которых был выявлен выраженный «самоконтроль» и «продумывание путей решения проблемы». Респонденты, ориентированные на данные стратегии совладающего поведения, демонстрируют низкую степень алекситимии, выраженную саморегуляцию поведения и высокую интернальность – принятие ответственности за происходящие события в жизни. Исследование будет продолжено.

Литература

Акименко А.К. Стратегии совладающего поведения студенческой молодежи и их характеристика // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т.1. - С. 63-74.

Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л.: Наука, 1988.

Гущина Т.В., Крюкова Т.Л., Екимчик О.А. Культура, стресс и копинг: влияние социокультурного контекста на выбор типа совладания // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2014. Т. 20. № 4. - С. 73-81.

Москачева М.А., Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Алекситимия и способность к эмпатии // Консультативная психология и психотерапия. 2014. № 4. - С.98-113

Петунс О.В. Особенности адаптационных стратегий личности младших школьников в стрессовых ситуациях: дис. ... канд. психол. наук. М., 2005.

Haan N. Coping and defending process of self-environment organization. N.Y.: Academic Press, 1977.

Lazarus R.S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. N.Y.: Springer, 1988. - 463 p.

Vitaliano P.P. [et al]. Coping Profiles Associated With Psychiatric, Physical Health, Work and Family Problems // Health Psychology. 1990. № 9(3). - P.348-376.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ НАСЕЛЕНИЯ О ВОЗМОЖНОСТЯХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ

Аликин И.А.¹, Аликин М.И.¹, Лукьянченко Н.В.²

¹ Красноярский государственный педагогический университет, Россия

² Сибирский государственный технологический университет, Россия

В статье говорится о высокой значимости проблемы психологического просвещения для современного общества и приводятся результаты исследования представлений жителей Красноярского края о сферах прикладной полезности психологического знания; о субъективно значимых психологических темах; об уровне представленности психологических знаний и эффективности этой представленности в различных информационных источниках.

Ключевые слова: психологическое просвещение, психологическая культура, представления, психологические знания, психологическая ин-

формация, эффективность жизнедеятельности, саморазвитие, психология отношений.

A STUDY OF POPULAR IDEAS ABOUT PSYCHOLOGICAL ENLIGHTENMENT

Alikin I.A.¹, Alikin M.I.¹, Lukyanchenko N.V.²

¹ Krasnoyarsk State Pedagogical University, Russia

² Siberian State Technological University, Russia

The article examines the importance of psychological education in contemporary society. A study of popular opinion about the usefulness of psychological knowledge among the residents of the Krasnoyarsk Region is presented. The attention is paid to the subjectively meaningful psychological topics, the level of representation of psychological knowledge and the effectiveness of different information sources.

Keywords: psychological enlightenment, psychological culture, representations, psychological knowledge, psychological information, the effectiveness of life, self-development, psychology of relationships.

Психологическое просвещение является одним из направлений практической психологии, значимость которого в настоящее время становится всё более весомой (Лукьянченко, 2012; Пахальян, 2012). Это обусловлено задачами обеспечения не только корректирующей, но и формирующей, конструктивной роли психологии в современном обществе (Лукьянченко 2013; Чепель, 2012; Чупров, 2008). Неслучайно перечень компетенций, на развитие которых должна быть направлена подготовка будущих психологов в вузе, включает «Способность к просветительской деятельности среди населения с целью повышения уровня психологической культуры общества».

На наш взгляд, разработка эффективных программ психологического просвещения, их методологических оснований и содержательного наполнения должна опираться на аналитическую работу, включающую следующие аспекты: 1) анализ содержательного диапазона современной психологической науки и практики; 2) анализ проблем современного общества; 3) анализ представлений населения о возможностях психологии и необходимости обеспечения психологическими знаниями. В контексте рассмотрения третьего аспекта нами было проведено анкетное исследование, в котором приняли участие 240 респондентов, жителей Красноярского края, в равном соотношении мужчин и женщин.

Из всей совокупности результатов наиболее важными нам представляются ответы на следующие три вопроса анкеты.

Первым вопросом респонденту предлагалось указать, в решении каких задач общества и конкретного человека, по его мнению, будут наиболее полезны психологические знания. Ответы респондентов были разбиты на тематические группы и определялось процентное соотношение в общей совокупности высказываний ответов каждой из выделенных групп. Приятной неожиданностью оказался и тематический диапазон ответов, и нерядоположенность, разноплановость тем.

15% ответов указывали на необходимость психологических знаний для решения настоятельных задач различных социальных сфер (политика, армия, религия, образование, торговля, медицина, наука, спорт, сервисное обслуживание).

11,5% составили ответы, в которых указывалось на значимость психологических знаний для индивидуального развития человека. Причём само развитие в определениях респондентов выступало и как раскрытие потенциала способностей, и как формирование когнитивных функций, и как расширение возможностей самопознания и самореализации личности в обществе.

9% ответов фокусировались в сфере эффективности профессиональной и учебной деятельности. Эффективность в данном случае выступает в двух аспектах – собственно производительности и личного продвижения по ступеням профессиональной карьеры.

6% ответов составили тематическую группу «Стрессоустойчивость», куда вошли такие проблемы как профилактика и преодоление стресса, а также депрессивных состояний.

Несколько тематических групп составили блок отношений и общения. Сюда вошли: оптимизация общения и отношений индивида с окружающими – 7,5 % из всех ответов; вопросы взаимоотношений в рабочем коллективе – 4 %; профилактика и разрешение конфликтов – 2 %, разрешение противоречий межполового взаимодействия – 5,5; вопросы взаимоотношений взрослых и детей (в основном детско-родительские отношения) – 12,5%; оптимизация семейных отношений в целом – 10,5 %.

Особенно важным, на наш взгляд является то, что многие респонденты указывали на необходимость психологических знаний для формирования культуры отношений в обществе в целом – 7%. Эти знания, по мнению отвечающих, могут помочь снизить тревожность, недоверие, агрессивность и конфликтность между социальными группами, нейтрализовать экстремистские настроения и усилить духовную направленность настроя широких масс населения.

Небольшое количество ответов определяло значимость психологических знаний в производстве, но уже не в отношении конкретного индивида, а в целевых направлениях оптимизации процессов управления – два с половиной процента, развития бизнеса - один процент.

Полтора процента ответов обозначили тему борьбы с такими социальными рисками, как наркомания, делинквентность, ранняя беременность.

Четыре десятых процента ответов составили тему этапов жизненного цикла человека, что позволяет говорить о слабой сформированности запроса на понимание специфики возрастных этапов. Вместе с тем в двух процентах ответов указывалось на значимость представленности в психологическом просвещении вопросов, отражающих особенности психического развития детей.

Только один ответ из всей совокупности указывал, что психологические знания могут употребляться в манипулятивных целях «давления на население».

Второй вопрос, ответы на который мы проанализировали, - «Если бы вам предоставилась возможность получать информацию по психологии, какие темы были бы Вам наиболее интересны?». Для более дифференцированного анализа, результаты анкетирования в мужской и женской выборках рассматривались отдельно. Результаты отражены в табл.1.

Таблица 1. Процентное соотношение субъективно значимых тем психологического просвещения в ответах мужчин и женщин

Тема	Частота (%) в ответах	
	мужчин	женщин
Детско-родительские отношения	9,7	18,7
Отношения мужчин и женщин	9,7	13,8
Семейные отношения	9,7	10,8
Стрессоустойчивость	12,1	9,83
Оптимизация общения, отношений	9,3	7,13
Карьера	7,7	8,1
Развитие когнитивного и личностного потенциала	5,3	4,7
Управление конфликтом	5,3	3
Влияние и защита от влияния	1,9	2,5
Детская психология	4,4	3,7
Отношения с сотрудниками	3,4	3,7
Самореализация	1,9	3,7
Самопознание (индивидуальные особенности)	2,9	2,7
Эмоционально-волевая саморегуляция	2,4	1,2
Отношения в обществе	2,4	1,23
Прикладная психология различных профессиональных отраслей	1,9	1,5
Особые психические состояния	1,7	2
Психическое и психологическое здоровье: норма и нарушения	1,9	2,5
Эффективное управление	0	0,74
Психология личности	1	0,25
Жизненный цикл человека	1	0,7
Отношения с родителями	0,5	0,25

Одиночество	1	
Психология досуга		0,74
Развитие бизнеса	0,5	0,25
Экзистенциальные проблемы	1	0,74
Переживание утраты		0,25
Отношения с животными		0,25

Важные тенденции можно обнаружить, проведя сравнительный анализ в трёх плоскостях: 1) сравнение частотности упоминания различных тем в целом; 2) сравнение содержания ответов на первый (просвещение «для всех») и второй (просвещение «для меня») вопросы анкеты; 2) сравнение ответов мужчин и женщин.

Как видим из табл.1, наибольший интерес для респондентов представляют темы, связанные с близкими отношениями и способностью переживать стрессовые нагрузки.

На условно втором месте – темы, определяемые проблемами безопасности и эффективности взаимодействия с разными социальными субъектами.

Третье место можно присвоить темам, связанным с различными аспектами психологического благополучия и развития собственного «Я».

Далее по частоте следуют интерес к психологическим аспектам социальных процессов, возможностям психологии в решении вопросов различных профессиональных сфер, интерес к специфическим проявлениям психической жизни, её норме и патологии.

Остальные из названных респондентами тем имеют низкие показатели частотности, что, однако, не даёт основания обходить их вниманием при разработке содержательного наполнения психологического просвещения. Их сравнительно малая популярность может свидетельствовать, что в настоящий момент ещё низка осведомлённость населения о возможностях психологии в данных вопросах или о субъективной неготовности рассматривать их как решаемые, а не предопределённые факторами судьбы, везения или неконтролируемыми социальными факторами.

Если сравнить данные ответов в ракурсах «просвещение для всех» (первый вопрос) и «для меня» (второй вопрос), обнаружим следующее. По мнению респондентов, просвещение в широких социальных контекстах может быть полезным в решении множества задач социальных и профессиональных сфер, призвано помогать человеку в саморазвитии и повышении эффективности жизнедеятельности. В то же время личный интерес оказался связан в первую очередь с налаживанием близких отношений и обеспечением эффективности взаимодействия. Показательно, что в ответах на первый вопрос встречается вариант «Повышение психологической культуры», в то время как в ответах на второй упоминание о психологической культуре совершенно отсутствует. И при этом представлен запрос на информацию о развитии способности управлять влиянием (оказывать

влияние, в том числе используя манипулятивные средства, и защищаться от чужого влияния). Профессиональная эффективность, весомо представленная в ответах на первый вопрос, в ответах на второй отражена только в теме карьерного продвижения. В целом можно сказать, что обращенный к психологическому просвещению тематический интерес «для себя» носит более эгоцентрически характер с меньшей выраженностью социальной направленности, чем то, что респонденты рассматривают как возможности психологического просвещения «для всех».

Сравнение ответов на вопрос о тематических предпочтениях в мужской и женской выборках выявил следующие особенности. В формулировках желаемых тем психологического просвещения нашла отражение тенденция, относимая к фундаментальным гендерным различиям и заключающаяся в том, что мужчины в большей мере ориентированы на «инструментальные» аспекты жизнедеятельности, а женщины – на эмоционально-чувственные и отношенческие. Тематика близких отношений для женщин оказалась более значима, чем для мужчин, Тема общения в формулировках мужчин является скорее вопросом об оснащении инструментарием обеспечения взаимопонимания и достижения целей взаимодействия, в то время как у женщин – обеспечения хороших отношений. Мужчины чаще хотят научиться управлять конфликтом, в то время как женщины – получить средства непрямого влияния (манипуляций) и защиты от них. Стрессоустойчивость и возможности эмоционально-волевой регуляции несколько более важны для мужчин. А тема самореализации чаще встречается в женских ответах.

Интересно, что частота упоминания темы «Карьера», несколько противореча традиционным представлениям, также несколько выше в женской выборке.

Третий вопрос анкеты предлагал оценить разные информационные источники с точки зрения представленности психологических знаний и эффективности этой представленности. Средние значения оценок, данных респондентами, отражены в табл.2.

Таблица 2. Средние значения оценок психологического просвещения, реализуемого в разных информационных источниках

	Книги	Периодические издания	Интернет	Научно-популярные лекции	Телевидение	Тематические выступления психологов	Радио
представленность	4,1	3,3	4,2	3,2	3,0	3,2	2,3
эффективность	4	3,3	3,8	3,6	2,9	3,4	2,3

Как видим, наивысшие оценки как источника психологических знаний получили книги и Интернет. Книги, при этом, несколько выше оцениваются с точки зрения эффективности психологической информации. На наш взгляд, оба эти информационных источника воспринимаются как более продуктивные потому, что в них психологические знания имеют выраженный авторский характер, отражают целостную позицию, в большей мере позволяют отнестись к автору как к собеседнику, пусть даже молчаливому. Телевидение и радио в данном ключе могут вызывать определенное недоверие, так как передачи конструируются не самими психологами, их тексты «встраиваются» в сюжет, зачастую определяемый логикой поверхностной шоу-привлекательности. Вместе с тем, трудно обойти вниманием невысокие оценки, которыми удостоили респонденты научно-популярные лекции и выступления психологов в организациях и на предприятиях.

Таким образом, это небольшое исследование позволило сделать предварительные выводы, о том, что потенциальный запрос населения на психологическое просвещение:

основан на представлении о широких возможностях его использования для решения задач общества и людей,

при этом личный интерес к психологическому просвещению несколько более утилитарен и характеризуется меньшей социальной направленностью, чем видение возможностей просвещения в целом;

тематическое содержание запроса на психологическое просвещение имеет гендерные различия;

информационные источники воспринимаются по-разному с точки зрения эффективности психологического просвещения, причём те, которые реализуются практическими психологами и традиционно рассматриваются как целенаправленные и адресные, оцениваются как наименее эффективные.

Литература

Лукьянченко Н.В. Психологическое просвещение в контексте кризиса идентичности: противоречия и перспективы // Социальная психология и общество. 2013. - №3. - С. 28-42.

Лукьянченко Н.В. Психологическое просвещение в практической психологии (на примере научно-популярной лекции «Психология оптимизма») // Журнал практической психологии и психоанализа. 2012. - №2. URL: <http://psyjournal.ru>.

Пахальян В.Э. Психологическое просвещение в работе практического психолога: трудности и ресурсы эффективности // Психология и школа. 2012. - № 3. - С. 54-71.

Чепель Т.Л. Психологическое просвещение как путь к развитию креативности педагогов и их готовности к инновационной деятельности. 2012. URL: <http://concord.websib.ru>.

Чупров Л.Ф. Перспективы использования Интернет-технологий в психологическом просвещении // Психология и современное российское образование (Москва, 8-12 декабря 2008 г.) Материалы IV Всероссийского съезда психологов образования России. - Направление I, II. ООО ФПОР. - С. 196-197.

ДОВЕРИЕ В ПСИХОТЕРАПИИ, КОНСУЛЬТИРОВАНИИ И ТРЕНИНГЕ

Антоненко И.В.

Московский государственный университет дизайна и технологии, Россия

В статье рассматривается значение доверия в психотерапии, консультировании и тренинге. На основе анализа ряда описаний психологических практик показывается, что все эти практики, чтобы быть успешными, основываются на доверии между клиентом и специалистом.

Ключевые слова: доверие, психологическая практика, психотерапия, консультирование, тренинг, клиент, терапевт.

TRUST IN PSYCHOTHERAPY, COUNSELING AND TRAINING

Antonenko I.V.

Moscow state university of design and technology, Russia

The article discusses the importance of trust in psychotherapy, counseling and training. Based on the analysis of a number of descriptions of psychological practice it shows that all of these practices to be successful base on trust between the client and the professional.

Keywords: trust, psychological practice, psychotherapy, counseling, training, client, therapist.

В настоящее время наблюдается значительный рост психологической составляющей в обществе, что проявляется, прежде всего, в распространении психологических знаний и практик среди населения. Эта тенденция позволяет говорить о постепенном формировании психологического общества как специфической организации социума, когда важнейшим аспектом его функционирования становятся психологические представления, оценки, идентификации и практики, психология перестает быть только наукой, но все больше становится психологической практикой, включенный в непосредственный

процесс жизни (Кабрин, 2010; Карицкий, 2015; Мазиллов, 2008; Сироткина, Смит, 2008).

Существуют различные виды психологических практик. Например, И.Н.Карицкий, отмечая, что пространство практической психологии сегодня представлено сотнями специфических психопрактик, выделяет семь основных видов конструктивных практик, исходя из субъектно-системного их представления: саморегуляция, профилактика, тренинг, консультирование, терапия, личностный рост и диагностика (Карицкий, 2007; 2011; 2015). В каждой психологической практике имеются свои важные элементы и факторы. Среди них есть такие, которые относятся к безусловным составляющим любой практики. Одним из таких факторов является доверие: доверие к себе, доверие группы к ведущему, доверие участников друг к другу, доверие самого ведущего группе и ее объединенной энергии. Об этом хорошо знают практикующие специалисты. Это начинают понимать практикующие новички-участники, если они сумели раскрыться навстречу психопрактическому процессу, себе и группе. С этого спонтанного момента рождается их сила и вдохновение, экстаз постижения собственной сути, глубинной истины существования, мощное перестраивание бессознательных трагических пластов, высвобождение из боли и великая интеграция личности в точку сокровенного (Клюева, 2008; Косилова, 2009; Распопин, 2010; Роджерс, 1998; Рудестам, 1990; Фопель, 2002; Хозиев, 2007; Шостром, 2002).

Наши исследования психологии доверия (Антоненко, 2012; 2014; 2015а; 2015б и др.) показывают, что доверие является одной из важнейших созидательных сил общества и представляет собой тотальный феномен, пронизывающий все сферы социального функционирования. В любой социальной сфере доверие является тем фактором, который в значительной степени (часто – в определяющей) обуславливает эффективность социального взаимодействия и успешности деятельности. В этом смысле психотерапия, консультирование и тренинг, их успешность также определяются фактором доверия: если у клиента сложилось доверие к специалисту, если специалист смог значимо и устойчиво повысить уровень доверия клиента к себе и другим, можно сказать, что данная практика состоялась, она имеет позитивный результат. Сама по себе проблема доверия является сложной, в ее анализе надо выделять не только уровни доверия и недоверия, но и феномены доверчивости, уверенности, веры, парциальность доверия к отдельным условиям среды и отдельным проявлениям одного и того же человека, другие важные моменты. В то же время ряд исследователей проанализировали особенности доверия психотерапии, консультирования и тренинге.

Так, Э.Эриксон указывает, что важнейшим симптомом психопатологии взрослых является «радикальное снижение базисного доверия и превалирование базисного недоверия». Поэтому исходным моментом психоте-

рапии является создание такого контакта психоаналитика с ними, когда они могут доверять ему, видят, что специалист доверяет им, а также могут доверять самим себе. Э.Эриксон рассматривает базисное доверие «в качестве краеугольного камня витальной личности». Он исследует феномен доверия в онтогенезе человека в рамках психоаналитического подхода. И указывает на то, что предпочитает термин «trust», хотя в этом же контексте может быть использован и термин «confidence». Это предпочтение связано с тем, что в «trust» «заключено больше наивности и взаимности: про младенца можно сказать, что “он доверяет (-ся)” (to be trusting) в тех случаях, когда было бы слишком сказать, что “он обладает уверенностью (твердо верит)” (has confidence)» (Эриксон, 1996; 2000).

Различая восемь возрастов человека, Э.Эриксон считает самым главным, ядерным («нуклеарным»), конфликтом первого возраста конфликт «базисное доверие против базисного недоверия». Чувство базисного доверия формируется на основании опыта первого года жизни. Э.Эриксон полагает, что степень доверия, которая будет вынесена из самого раннего младенческого опыта, в первую очередь, зависит «от качества материнских отношений с ребенком». Матери вызывают чувство доверия у своих детей, если сочетают в себе «чуткую заботу об индивидуальных потребностях малыша с непоколебимым чувством верности». Возникающее в результате у ребенка чувство доверия формирует основу чувства идентичности, которое со временем начинает объединять в себе три чувства: 1) ощущение ребенком, что у него «все в порядке»; 2) чувство, «что он является самим собой» и 3) чувство, «что он становится тем, кого другие люди надеются в нем увидеть» (Эриксон, 1996; 2000).

Во всем, что делают родители, дети должны ощущать присутствие социального значения. Это приводит к формированию базисного доверия, которое на всем протяжении последующей жизни человека противостоит негативным чувствам лишенности, разделенности и покинутости. Э.Эриксон указывает, что преобладание базисного доверия над недоверием является первым шагом в психосоциальной адаптации. Если в онтогенезе ребенка получает развитие базисное недоверие, то у взрослого это сопровождается в формах выраженного отчуждения в проблемных ситуациях, такие индивиды «уходят в себя». Решение проблемы в этом случае заключается в том, чтобы убедить человека с превалированием базисного недоверия в том, что он может доверять себе и другим и что доверяют ему (Эриксон, 1996; 2000).

К.Р.Роджерс, один из основателей гуманистического направления в психологии, рассматривает проблему доверия в связи с самоактуализацией личности. К.Р.Роджерс является создателем недирективного психологического консультирования и психотерапии (другое название – личностно-центрированное консультирование и психотерапия). Он исходит из того, что человек имеет тенденцию к самоактуализации, реализация которой

приводит к большему здоровью и личностному росту. Задача психотерапевта или консультанта в этом процессе – быть помощником в устранении эмоциональных блоков и других препятствий. Личный опыт консультирования и психотерапии привел К.Р.Роджерса к ряду выводов о специфике адекватных взаимоотношений специалиста и клиента (Роджерс, 1998).

Среди этих выводов: «Я могу доверять своему жизненному опыту». К.Р.Роджерс полагает, что «целостное организмическое чувствование ситуации» значит существенно больше, чем ее логическое осмысление. «Доверяясь какому-то внутреннему неинтеллектуальному чувству», человек делает действительно правильный шаг. Собственный опыт К.Р.Роджерса показывает, что по мере того, как он «стал больше доверять этим целостным реакциям», он обнаружил, что может их использовать в организации «мыслительной работы». К.Р.Роджерс заключает, что он должен больше верить совокупности своего жизненного опыта, который является умнее, чем интеллект. Он пишет: «Опыт для меня является самым высоким авторитетом. Пробный камень валидности – мой собственный опыт» (Роджерс, 1998).

Данные выводы К.Р.Роджерс относит к психотерапии и личностному росту. В этом процессе «человек все в большей степени обнаруживает, что его собственному организму можно доверять». К.Р.Роджерс пишет: в той мере, в какой человек открыт всему своему опыту, у него есть доступ ко всем данным, необходимым для выстраивания адекватного поведения. Человек может разрешить своему целостному организму «рассмотреть, взвесить и привести в равновесие каждый стимул, потребность и требование, их относительную значимость и силу. Произведя это сложное взвешивание и уравнивание, он способен найти такой путь действий, который, кажется, лучше всего удовлетворяет все его дальние и сиюминутные потребности в ситуации». «Как правило, когда клиент открыт своему опыту, он начинает находить свой организм более заслуживающим доверия». Все более увеличивающееся доверие к своему организму позволяет организму стать тем средством, которое обеспечивает достижение наилучшего поведения в каждой ситуации в настоящем. Основополагающий вывод, который делает К.Р.Роджерс, заключается в следующем: «в основном природа свободно функционирующего человека созидательна и достойна доверия» (Роджерс, 1998).

Э.Шостром определяет современного человека как манипулятора. Манипулятор «эксплуатирует, использует и/или контролирует себя и других как вещи определенными саморазрушительными способами». Противоположный манипулятору тип человека – актуализатор. Актуализатор «ценит себя и окружающих как личностей или субъектов с уникальным потенциалом». Э.Шостром пишет: «Актуализированный человек доверяет своим чувствам, понимает свои потребности и предпочтения, признает собственные желания и проступки, радуется настоящему противнику,

предлагает, когда нужно, необходимую помощь и искренен и конструктивен во многом, в том числе и в агрессии». Манипулятор же, наоборот, неискренен и лжив «в непрерывной погоне за удовлетворением собственных желаний» (Шостром, 2002).

Манипулятор представляет серьезную проблему для себя, окружающих и общества. Он всегда негативен. Впрочем, манипулятор это не осознает. Самоактуализация же представляет собой новое направление жизни, альтернативное манипуляциям. Терапия манипулятора заключается в том, чтобы он сумел осознать «собственный актуализирующий потенциал». Э.Шостром говорит о том, что «для актуализатора жизнь – это захватывающий процесс доверия к себе здесь-и-сейчас». Актуализатор ориентирован на настоящее, на бытие в каждом мгновении, он «черпает ощущение собственной ценности из своей адекватности в деятельности», из доверия к собственной независимости. В процессе психотерапии «саморазрушающие манипуляции могут быть трансформированы в самореализующее актуализирующее поведение». Для этого достаточно осознать собственные манипуляции (Шостром, 2002).

На необходимость установления доверительных отношений при групповой психотерапии указывает К.Рудестам. Он пишет: «Возникновение чувства одиночества, покинутости группой – вполне обычное явление для тех участников, которым трудно доверять другим или которые чувствуют тревогу, связанную с риском раскрыть самих себя». По мере того как они начинают доверять и раскрывать свое «Я», эти участники все более осознают свое сходство с другими, тогда как раньше видели только различия. К.Рудестам показывает, что существует множество способов работы с таким элементом группы как доверие ее участников друг к другу. При этом упражнения, связанные с физическими действиями, оказываются для членов группы, испытывающих к ней недоверие и отторжение, более значимыми и полезными, чем просто разговор об их чувстве недоверия. Для некоторых участников группы, упражнения, связанные с чувством доверия, могут стать источником довольно травматического опыта (Рудестам, 1990).

Множество упражнений, направленных на формирование группового доверия предлагает К.Фопель. Он говорит о том, что важно, чтобы в группе сформировалось взаимное доверие, а не конкуренция между ее участниками. В то же время он указывает, что «доверие в группе – не постоянная величина, а некий процесс», оно завоевывается медленно и связано с конкретным опытом. Оно также легко может быть разрушено. Процесс формирования доверия в группе – это совместная работа всех ее участников (Фопель, 2002).

Дж.Коттлер в своей книге «Совершенный психотерапевт» говорит о том, что «психотерапевты, которых воспринимают как надежных и заслуживающих доверия, обычно добиваются хороших результатов». С его точ-

ки зрения «для психотерапевта гораздо более важно быть хорошим человеком, чем владеть техниками... Клиент, как правило, склонен доверять, восхищаться и прислушиваться к человеку, которого считает “хорошим”». Дж.Котлер указывает на особенности социальной перцепции, которые формируют доверие клиента к психотерапевту. Такой психотерапевт в ладу с самим собой, естественен, удовлетворен и уверен в себе, он хорошо говорит, обладает развитым чувством собственного достоинства, признает свои ошибки и не утрачивает при этом веры в себя, выполняет свои обещания, искренен и сердечен (Котлер, 2002).

Р.Кочюнас подчеркивает, что эффективность психологического консультирования и психотерапии изначально связана с тем, насколько клиент доверяет специалисту: «Создавать обоюдное доверие – значит создавать терапевтический климат, способствующий обсуждению значимых проблем. Это – обязанность консультанта». Умение создавать атмосферу доверия во многом обусловлено личностными качествами консультанта или психотерапевта, его отношением к самому психопрактическому процессу. Среди этих качеств: искренность, способность к эмпатии и безусловное уважение к людям (Кочюнас, 2002).

А.Н.Моховиков к основным принципам телефонного консультирования относит анонимность и доверительность. Для обеспечения доверительности и конфиденциальности телефонного консультирования применяются специальные правила. Все данные службы «Телефона доверия» доступны только ее сотрудникам, не допускается даже косвенного разглашения полученной личной информации. Сотрудник подобной службы сам должен отвечать определенным личностным критериям и строго придерживаться известных этических правил, которые часто формулируются в форме этических кодексов таких служб. Все это вместе, плюс соответствующая тактика телефонного консультирования, наработанные навыки позволяют клиенту довериться и открыться перед консультантом, что в свою очередь ведет к позитивному разрешению актуальной проблемы. Часто главный вопрос, который встает перед клиентом при телефонном консультировании, это – могу ли я довериться этому человеку на другом конце провода. Соответственно роль фактора доверия является определяющей в том, чтобы консультирование состоялось вообще (Моховиков, 2001).

Выше был изложен ряд точек зрения крупнейших специалистов-практиков – психотерапевтов, консультантов, групп-лидеров – на проблеме доверия. Как видно, они в целом совпадают. Психически здоровая и полноценная личность доверяет себе, другим, миру. Психическая патология и личностное страдание проявляются в первую очередь как недоверие к себе, к окружающим людям и социуму.

При всем разнообразии стратегий и тактик, существующих в сфере психологической практики, фактор доверия является одним из существенных.

Психотерапия, консультирование и тренинг начинаются с работы по формированию взаимного доверия между специалистом и клиентом, ведущим и участниками группы, весь основной прогресс практической психологической работы непосредственно связан с тем уровнем доверия, который удалось достичь: по отношению к себе, к специалисту, к другим. Без активного доверия психологическая работа не состоится вообще, по крайней мере, она не достигнет той глубины личности, где возможны существенные позитивные трансформации и действительное решение проблемы в ее источнике.

Литература

Антоненко И.В. Интегративный потенциал доверия: метаотношение и функции // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2012. №1. - С.104-108.

Антоненко И.В. Социальная психология доверия // Приволжский научный вестник. 2014. №11-2 (39). - С.99-104.

Антоненко И.В. Доверие: понятие, генезис, структура // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. 2015а. №2. - С.34-44.

Антоненко И.В. Сущность доверия как социально-психологического явления // Вестник Университета Российской академии образования. 2015б. №3. - С.34-43.

Кабрин В.И. Антропологическая судьба субъекта // Методология и история психологии. 2010. Вып.1. - С.52-68.

Карицкий И.Н. Теоретико-методологический анализ психологической практики // Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. М: ИП РАН, 2007. - С.223-247.

Карицкий И.Н. Структура субъекта психологической практики // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. 2011. Вып.1. - С.40-49.

Карицкий И.Н. Субъектно заданная модель психологической практики // Вестник Университета Российской академии образования. 2015. №3. - С.70-80.

Клюева Н.В. Объяснение и понимание в психологическом консультировании // Методология и история психологии. 2008. Вып.1. - С.137-144.

Косилова Е.В. Философия и психология о сознании // Методология и история психологии. 2009. Вып.1. - С.25-46.

Коттлер Дж. Совершенный психотерапевт. Работа с трудными клиентами. СПб.: Питер, 2002.

Кочюнас Р. Психологическое консультирование. Групповая психотерапия. М.: Академический Проект; ОППЛ, 2002.

Мазилев В.А. Методология современной отечественной психологии // Методология и история психологии. 2008. Вып.3. - С.9-24.

Моховиков А.Н. Телефонное консультирование. М.: Смысл, 2001.

Распопин Е.В. Предпосылки развития экзистенциально-гуманистического направления в психологии // *Методология и история психологии.* 2010. Вып.2. - С.23-39.

Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс, 1998.

Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. М.: Прогресс, 1990.

Сироткина И.Е., Смит Р. «Психологическое общество» и социально-политические перемены в России // *Методология и история психологии.* 2008. Вып.3. - С.73-90.

Фопель К. Сплоченность и толерантность в группе. Психологические игры и упражнения. М.: Генезис, 2002.

Хозиев В.Б. К вопросу о месте консультативного метода исследования в грядущей парадигме психологии // *Методология и история психологии.* 2007. Вып.1. - С.190-206.

Шостром Э. Человек – манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации. М.: Апрель Пресс; Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002.

Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Издательская группа «Прогресс», 1996.

Эриксон Э.Г. Детство и общество. СПб.: ООО «Речь», 2000.

СОЦИАЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СОВЕТСКОЙ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ В 1920-1930 ГГ

Артемяева О.А.

Иркутский государственный университет, Россия

Работа выполнена при поддержке РГНФ (грант № 16-06-50120)

В статье представлены результаты серии исследований социальной детерминации отечественной практической психологии в первой половине XX столетия на примере истории психоанализа, педологии и психотехники. Комплекс научно-социальных условий связывается со спецификой советской научной политики.

Уникальность социальных условий объясняется ситуацией становления советского государства: индустриализацией, распространением идей построения коммунизма и создания «нового человека», ситуацией внутривластной борьбы, плановой экономикой в условиях кризиса.

Ключевые слова: история психологии, советская психология, практическая психология, психоанализ, педология, психотехника, научная политика.

SOCIAL CONDITIONS OF SOVIET PRACTICAL PSYCHOLOGY'S DEVELOPMENT IN THE 1920-1930'S

Artemeva O.A.
Irkutsk State University, Russia

The article deals with the social history of applied psychology in Russia in the 1920s and 1930s. It concerns particularly with the history of Russian psychoanalysis, pedology and psychotechnics in connection with the Soviet scientific policy. The unique situation was determined by the context of the building of the Soviet state which included industrialization, the communist ideology of distribution and of creation of the new man as well as the fight inside the party and the planned economy in the conditions of crisis.

Keywords: history of psychology, Soviet psychology, practical psychology, psychoanalysis, pedology, psychotechnics, scientific policy.

Современное российское общество испытывает осознанную потребность в квалифицированном психологическом сопровождении производственной, образовательной, управленческой и других сфер деятельности. Эффективная организация такого сопровождения невозможна без понимания факторов и закономерностей, детерминирующих развитие практической психологии, и ее взаимоотношений с психологией исследовательской. В академических кругах продолжается дискуссия о «схизисе» или «разрыве» между практической и исследовательской психологией в России, его причинах и возможностях преодоления (Взаимоотношения исследовательской..., 2015; Юревич, 2015).

Высказываются мнения по поводу методологических корней, социальных и иных причин «разрыва» (например: Мазилев, 2015). Одним из аспектов решения проблемы на современном этапе является историко-научная рефлексия социальных условий развития отечественной практической психологии.

Традиционно анализ истории развития психологии сводится к изучению достижений исследовательской психологии. Представление истории становления практической психологии в начале XX столетия обычно ограничивается анализом отдельных случаев развития практической психологии в сферах образования, отбора кадров и т.д. (Schultz, Schultz, 2011; Lück, 2009; Марцинковская, 2009).

Вместе с тем еще в рукописи 1926 г. «Исторический смысл психологического кризиса» Л.С. Выготский (1926) обсуждал значение практики для развития психологической науки; по сути, именно с практической психологией связывал перспективы развития современной ему психологии. Им же заложены основы изучения отношений исследовательской психологии и общественной практики через развитие практической психологии.

Названные идеи Л.С. Выготского звучат в работах современных методологов науки, но пока редко и эпизодически находят реализацию в историко-психологических работах (например: О.А. Артемьева, О.В. Синёва, 2013; В.А. Мазиллов, Н.Ю. Стоюхина, 2014).

Понимание судьбы практической психологии и ее отношений с исследовательской психологией в России невозможно без учета социального контекста. Ситуация в современной отечественной психологии испытывает значительное влияние событий вековой давности, социальных условий становления и ликвидации практико-ориентированных течений советской психологии в 1920-1930-х гг. Дадим их краткую характеристику.

Основы выделения социальных условий развития научно-практических течений заложены в ходе исследования социально-психологической детерминации отечественной психологии в первой половине XX столетия (Артемьева, 2013; Синёва, 2014). В качестве практико-ориентированных течений, представленных ведущими учеными-психологами страны, рассматривались психоаналитическое, педологическое и психотехническое. В ходе реконструкции социальной истории развития этих практико-ориентированных течений были выделены время зарождения, ведущие представители и их идеи, формы институционализации, основные социальные условия, этапы развития.

Работа по реконструкции социальной истории психоанализа, педологии и психотехники в России позволила обнаружить сходство социальных условий их развития в 1920-1930 гг. (Артемьева, 2015). При отсутствии государственных границ психологического сообщества идеи З. Фрейда, К.Г. Юнга, С. Холла, В. Штерна, Г. Мюнстерберга находили отражение в организации исследовательской и практической работы. Уже в дореволюционный период по частной инициативе были открыты Психоаналитический кружок в Казани, Педологические курсы в Петербурге и т.п. Вместе с тем существовала разница научно-социальных условий становления психоанализа, педологии и психотехники в России.

В психоанализе имела преемственность от его корифеев в лице С.Н. Шпильрейна, А.Р. Лурии, работы которых публиковались в европейских журналах. А вот идеи основателей психотехники и педологии были взяты отечественными исследователями И.Н. Шпильрейном, А.П. Нечаевым и др. лишь как исходные положения дальнейшего методического и методологического поиска.

1920-е – начало 1930-х годов были временем борьбы различных теоретических направлений за главенство в разработке марксистской психологии. Революция в российском обществе с неизбежностью влекла за собой революцию в российской науке о человеке. Изменились условия научного общения, образования, воспитания, лечения. Сменился состав теоретиков и практиков психологии. Страна лишилась зрелых ученых, выдво-

ренных за границу. Репрессии в отношении интеллигенции подорвали научный потенциал гуманитарных дисциплин.

С другой стороны, в советской России были сняты национальные и сословные ограничения на доступ к высшему образованию и научной работе. Места высланных и смещенных профессоров постепенно занимали молодые ученые и педагоги; в частности, место руководителя Психологического института, профессора Г.И. Челпанова занял его марксистски настроенный ученик К.Н. Корнилов. Научные центры психологии пополнили вчерашние студенты А.Р. Лурия, С.Г. Геллерштейн и др. Но, очевидно, не их молодость стала причиной критики новых практико-ориентированных течений психологии в конце 1920-х – начале 1930-х годов.

Интерес отечественных психологов к практико-ориентированным концепциям проявился на фоне неразвитости инструментария эмпирического исследования личности. И психоанализ, и педология, и психотехника имели в своем арсенале специальные методы исследования личности: анализ сновидений, эксперимент, тест и др. В построении научно-обоснованной работы по созданию «нового человека» это имело решающее значение. Поэтому многие представители молодой советской психологии в отдельные периоды своей карьеры обращались к идеям разных течений. Например, П.П. Блонский был не только ведущим педологом, но и одним из инициаторов организации и основателей Русского психоаналитического общества. А.Р. Лурия известен и критиковался не только за свои психоаналитические взгляды, но и за исследования ребенка. А.П. Нечаев, основатель Педологических курсов, участвовал в разработке и внедрении методов психотехнического исследования.

Обстановка 1920-х годов способствовала накоплению эмпирического материала, обсуждению научных идей и отработке методологического аппарата. Психотехнические лаборатории и педологические кабинеты имели возможность изучения тысяч человек. В сложных материальных условиях молодой советской республики публиковались научные монографии, учебные пособия, научные журналы. Проводились научные всероссийские и международные конференции. В библиотеки поступали зарубежные издания. Ведущие психологи направлялись в зарубежные командировки для участия в научных съездах. Но малый срок был отпущен на становление продуктивных научно-исследовательских программ и апробацию научно-практических идей.

Судьбу психоанализа, педологии и психотехники определила советская научная политика. Отличительными чертами последней были идеологизированность, иерархизированность, ориентация на самобытность, плановый характер (Артемьева, 2013). Для участия в работе государственной системы образования, здравоохранения, организации производства психологическая практика должна была стать ее частью. В годы строительства новой государственной системы делались попытки привлечения психоло-

гического знания и его носителей для организации работы государственных учреждений. Конкретными формами такой работы были дом-лаборатория «Международная солидарность», психотехническая лаборатория ЦИТ, Детский обследовательский институт при Психоневрологической академии. Однако отсутствие значимых результатов практического характера обрекали научно-практические течения на лишение финансовой поддержки. Неизбежные ошибки роста приводили к критике как теоретико-методологических основ, так и конкретных результатов психологических исследований. Низкий уровень грамотности, прежде всего, масс педологов, применявших тесты без достаточного понимания основ психологической работы, вызывал недовольство их работой и обоснованные обвинения в непрофессионализме. Наконец, близость ведущих психологов к власти, участие партийных лидеров в организации психологической практики в условиях партийной борьбы обернулась смертельным приговором научно-практическим течениям.

В системе социальной детерминации развития практической психологии необходимо выделение собственно социальных и социально-научных условий. Комплекс научно-социальных детерминант был связан со спецификой советской научной политики. Однако сами по себе научно-социальные причины ликвидации психоанализа, педологии и психотехники не могли привести к тем трагическим последствиям, какими известна история советской практической психологии 1920-1930-х годов.

На научно-социальные условия развития течений наложились собственно социальные условия становления советского государства: производственные условия были связаны с индустриализацией и экстенсивным развитием производства, идеологические – обусловлены идеями построения коммунизма и создания «нового человека»; политические условия определялись ситуацией внутрипартийной борьбой, а экономические – плановой экономикой в условиях экономического кризиса.

Это единство экономических, производственных, политических и идеологических условий социалистического строительства и становления советской общественной системы в значительной степени определило характер распространения и ликвидации практики этих течений в советской России.

Обращение к социальному аспекту развития практико-ориентированных течений в отечественной психологии в 1920–1930 гг. позволяет вскрыть не только исторические закономерности, но и корни современного положения практической психологии в России. Обнаружено, что революционный настрой в отечественной науке привел к развитию новых течений, пришедших в Россию из Европы и Америки. Отсутствие традиции, достаточного времени для апробации, доработки и развития этих идей в условиях советской научной политики определили судьбу психоанализа, педологии и психотехники в СССР.

Неудачи в развитии практико-ориентированных течений способствовали отмежеванию академической психологии от практической и возникновению «разрыва» внутри психологического сообщества.

Литература

Артемьева О.А. Социально-психологическая детерминация отечественной психологии как становление и развитие коллективного субъекта научной деятельности в первой половине XX столетия: дис. ... докт. психол. наук. – М., 2013.

Артемьева О.А. Предыстория «диагонального разрыва»: уроки социальной истории психоанализа, педологии и психотехники в России // *Взаимоотношения исследовательской и практической психологии* / Под ред. А.Л. Журавлева, А.В. Юревича. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. - С. 311-336.

Артемьева О.А., Синёва О.В. Прикладная психология и психологическая практика: к истории и теории вопроса // *Психология и психотехника*. 2013. - № 4. - С. 401-407.

Взаимоотношения исследовательской и практической психологии / Под ред. А.Л. Журавлева, А.В. Юревича. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015.

Мазилев В.А. Психология академическая и практическая: актуальное сосуществование и перспективы // *Психологический журнал*. 2015. - Т. 36. № 3. - С. 81-90.

Мазилев В.А., Стоюхина Н.Ю. Последняя осень советской психотехники // *Ярославский педагогический вестник*. 2014. - Т. 2. - № 4. - С. 223-236.

Марцинковская Т.Д. История психологии. – М.: Академия, 2009.

Синёва О.В. Институционализация как механизм социальной детерминации развития научно-практических течений отечественной психологии в первой половине XX столетия // *Вестник Иркутского государственного технического университета*. 2014. - № 4 (87). - С. 285-288.

Юревич А.В. Еще раз о «схизисе» исследовательской и практической психологии // *Взаимоотношения исследовательской и практической психологии* / Под ред. А.Л. Журавлева, А.В. Юревича. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. - С. 70-90.

Lück H.E. Geschichte der Psychologie. Strömungen, Schulen, Entwicklungen. 4., überarb. & erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, 2009.

Schultz D., Schultz S. A History of Modern Psychology / D. Schultz, S. Schultz. 10th ed. CA : Wadsworth Publishing Comp., 2011.

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОТЕРАПИИ КАК КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА

Воробьева Л.И.

Психологический институт РАО, Москва, Россия

Предложен новый методологический подход к исследованию психотерапии, основывающийся на телеологическом принципе, а также герменевтическом и других направлениях постнеклассической философии как преодолевших «гносеологизм» классической.

Ключевые слова: психотерапия, сущность, философская инфраструктура, герменевтика.

PSYCHOTHERAPY AS A CULTURAL-HISTORICAL PHENOMENON: METHODOLOGICAL ANALYSIS

Vorobyova L.I.

Psychological Institute of RAE, Moscow, Russia

A new methodological approach to the analysis of psychotherapy is presented, based on teleological principle, as well as on hermeneutic and other areas of postnonclassical philosophy, counteracting the “epistemological bias” of classic philosophy.

Keywords: psychotherapy, essence, the philosophical infrastructure, hermeneutics.

Начиная то или иное исследование, каждый исследователь имеет в виду «образец» предполагаемого результата, который и направляет поиск, результат составляет конкретное содержательное наполнение этой идеальной формы. Разные исследователи психотерапии имеют разные представления о том, какого рода ответ должен быть получен на вопрос определения ее культурно-исторической идентичности и других аспектов исследуемого предмета, это представление об идеале предопределяет подход к исследованию и выбор соответствующей методологии. И хотя содержательно «метатеории» психотерапии, представленные в литературных источниках, разнятся, они имеют одну общую черту – она состоит в единообразии исходной философской предпосылки – представления о том, каков этот идеал, и оно, к сожалению, не вышло за рамки классической философии. Новоевропейский рационализм и, соответственно, современная наука, исходит из субстанциональной онтологии Р. Декарта, базируя свою философию на категории сущности, направляющей научное изучение предмета. «Сущность» – это совокупность существенных свойств и качеств вещи, субстанциональное ядро некоего сущего, стоящее за «явлением», дающим

чувственно воспринимаемую характеристику вещи. Сущность, согласно классическим канонам, должна быть выражена в определении изучаемой вещи.

Приходится констатировать, что вплоть до настоящего времени большинство субъектов дискурса о психотерапии подходят к ее изучению, применяя классическую научную методологию, то есть исходя из презумпции существования у такого предмета, как психотерапия, некой неизменной «сущности», которая в эмпирии «проявляется» в многообразии школ и которую необходимо выявить. Это привычный путь для прошедшего естественнонаучную подготовку исследователя, который должен начать с эмпирического наблюдения за поведением/функционированием своего предмета, стремясь обнаружить некие регулярности, затем сформулировать гипотезу о том, в чем же состоит его «сущность», определяющая их, чтобы затем перейти на теоретико-гипотетический уровень для построения теории предмета.

Однако психотерапия настолько «пластичная материя», что способна принять тот облик, который угоден любой из дискутирующих сторон, отстаивающей свое представление о «сущности» психотерапии. И в этом-то состоит основная трудность для исследователя, выбирающего ее своим объектом: она способна оправдать весьма широкие представления интерпретаторов о себе – за счет того, что способна подчиниться замыслу самых разных своих творцов.

Нет ничего такого в психотерапии, чему соответствовала бы категория сущности, ибо многообразие и разнородность ее форм свидетельствуют о том, что она – подобно мифологическому Протею – способна принять какой угодно концептуально-теоретический и психотехнический облик, начиная от оккультно-эзотерического (К.Г. Юнг, А. Минделл, С. Грофф); религиозного (в восточных и западных вариациях: К.Г. Юнг, Р. Ассаджолли, Р.Д. Лэйнг), «философского» (феноменология, герменевтика, экзистенциализм, диалогическая философия) вплоть до с несомненностью претендующей на научный статус когнитивно-бихевиоральной терапии. Из этого следует, что методология анализа психотерапии как культурно-исторического феномена не должна быть ориентирована на поиск ее «сущности».

Задача построения объемной культурно-исторической концепции психотерапии, чтобы получить решение, помимо общезначимых требований к достаточной аргументированности и адекватности тематической разработки с самого начала должна быть корректно поставлена. Представляется, что для этого нет иной возможности, нежели классическая кантовская форма проблематизации через вопрос о самой возможности того или иного явления. В отличие от Канта, имевшего в виду выявление трансцендентальных оснований явления, его вопрос мы конкретизируем иначе: мы предполагаем вскрытие *культурно-исторических предпосылок* интере-

сующего нас феномена, определяющих возможность и необходимость его рождения и существования в обществе и культуре Запада в конкретную историческую эпоху. Это обусловлено спецификой нашего предмета, который – в отличие от природных вещей – может не быть включен в причинно-следственные цепочки отношений, но обязательно имеет необходимые и достаточные историко-культурные основания. Наша задача разбивается на две: первая предполагает ответ на вопрос, «почему исторически необходимо» было появление такого культурного феномена, как психотерапия. Ответ на него возможен через рассмотрение психотерапии в историко-философском контексте переходного от модерна к постмодерну периода европейской истории. Он, в частности, должен включить в себя анализ общественной атмосферы Европы после первой мировой войны и Венны периода распада Австрийской империи, то есть там и тогда, где и когда и появился в новейшей европейской истории интересующий нас феномен в своей парадигмально-конститутивной форме – психоанализа. Вторая задача предполагает ответ на вопрос, «как возможна психотерапия», ответ на него может быть получен через выявление философско-методологических оснований психотерапии, осмысление которых, в свою очередь, всегда предполагает вполне определенный философский контекст, что ведет к необходимости его экспликации.

Подход к интересующему нас предмету обусловлен ясным пониманием того, что мы имеем дело не с природным феноменом, теория которого должна вскрыть его внеисторическую сущность, а с культурно-антропологической практикой, имеющей свой неповторимый исторический облик, в то же время в силу генеалогической встроенности в определенную традицию, принимающей исторически изменчивые формы, и вместе с тем вследствие телеологической конституции реализующей непреходящий смысл и собственное предназначение для человека.

В предлагаемом методологическом подходе две составляющие, по сути, представляющие собой «две стороны одной медали». Одна из них структурирована как критико-рефлексивная и нацелена на деконструкцию наукоцентрированной дискурсивной позиции, другая – как ее конструктивное продолжение. Эта задача может быть решена через наполнение позитивным содержанием противоположной дискурсивной позиции, представленной психотерапевтическим сообществом и философами постнеклассических направлений. Обе стороны «медали» должны получить адекватную разработку: у всякого феномена европейской культуры есть своя философская «инфраструктура», которая должна быть вскрыта при его исследовании, поскольку уходит в «подсознательное» опыта, будучи на самом деле генерирующим его бытийным источником. Философия является наиболее мощным языком всякой современности, выполняя формирующую культуру функцию.

Определяя методологию исследования психотерапии как культурно-

исторического феномена, мы вынуждены отвергнуть подход, использующий методы частных наук в силу его парциальности, а также ограниченность философско-научно-ведческой рефлексии. Необходимо помещение психотерапии в более широкий историко-философский контекст, возможность которого образовалась с появлением постнеклассической философии, преодолевшей «гносеологический крен» классической (Мамардашвили, Соловьев, Швырев, 1970/1971 и др.) с помощью феноменологической герменевтики, лингвистической и диалогической философии. Ядром нашего подхода является герменевтический метод, который осуществляет не приближение к внеисторической «сущности» психотерапии, а накопление объемности видения предмета через интерпретацию рассматриваемой реальности в широких историко-культурных связях и зависимостях. При этом мы ассимилируем результаты рефлексии психотерапии ключевыми направлениями постнеклассической философии, синтезируя их в единую непротиворечивую концепцию.

Экспликация философско-методологического контекста исследования обусловлена ясным пониманием ограничений, накладываемых избранной *гуманитарной* методологией – герменевтический метод не предполагает достижение некоей объективной, а потому единственно верной истины.

Гуманитарная методология исходит из принципиальной множественности интерпретаций предмета изучения, не отказываясь при этом от принципов аргументированности, обоснованности и рефлексивности, требуемых рациональным дискурсом как таковым. Она предполагает существование вполне определенного множества правдоподобных и выдерживающих критическую аргументацию ответов. Однако если презумпция возможности «объективной» истины, логично предполагает завершение исследования предмета, то ясное осознание ее невозможности приводит не к «релятивизму» (в котором часто обвиняют постмодерн и герменевтику), а к пониманию того, что дискурс незавершен, в нем появляются *культурно-историческое и социально-критическое измерения*. Это означает, что исторически конкретные смысловые конфигурации, которые принимает дискурс, более или менее устойчивые, подвержены постоянному преобразованию под влиянием непрекращающейся в гуманитарном сообществе дискуссии: Ю. Хабермас разрабатывает принципы и правила (этику дискурса), которым должна следовать новая «коммуникативная рациональность» (Хабермас, 2003). В определенные моменты истории может быть достигнут консенсус по конкретному вопросу, но нет гарантий того, что найденная «истина» о предмете не будет подвергнута ревизии в ходе дальнейшего развития дискурса, в частности, и о психотерапии. Таковы главные характеристики предлагаемого методологического подхода к культурно-историческому анализу психотерапии.

Методологически инаковость предлагаемого подхода к осмыслению психотерапии выражается в том, что вместо поиска ее гипотетической

«сущности», мы будем ориентировать исследование на поиск постоянно возобновляющегося смысла той традиции, конкретно-исторической формой воплощения которой является психотерапия. Априорно принятая нами предпосылка телеологической конституции всякой практики означает, что единство форм реализации определенной традиции образовано неким телосом (Аристотель, 1975; Макинтайр, 2000; Кассирер, 1998), который и определяет ее специфичность. Сама практика развивает эту традицию, сохраняя ее телос – экзистенциально-антропологический смысл, который неизменен от века в век и который (несмотря на многообразие иногда разительно непохожих друг на друга исторических форм) реализуется, опираясь на те или иные преходящие социальные институты, когнитивные и эмоционально-энергетические техники, этические или религиозные системы и т.д.

Случай, когда не находится соответствующей практики, способной сохранить, развить и продолжить традицию, катастрофичен, если ее внутренний смысл (телос) столь значим для человечества, что его утрата грозит самому его выживанию. Телеологическая предпосылка дает нам возможность предположить, что появление психоанализа в конце XIX – начале XX в. не было исторически случайным событием, за ним стояла глубокая культурно-экзистенциальная необходимость вопреки тому обстоятельству, что сам З. Фрейд мог осмыслять его появление совсем в другой логике.

Культурно-историческая реконструкция феномена психотерапии представляет собой не описание хронологии эмпирических событий, содержание которых в истории психологии определялось противоборством теоретико-мировоззренческих воззрений различных школ от психоанализа до наших дней, которая к тому же уже описана в деталях, а выявление единства конститутивных оснований психотерапии, возможное в контексте рассмотрения проблемного поля философии переходного от эпохи модерна к постмодерну периода, то есть в связи с обстоятельствами места и времени, когда исследуемый феномен стал исторической и культурной реальностью. Суть осуществленной З. Фрейдом «мутации» клинического психиатрического дискурса, может быть схвачена в опоре на телеологический принцип, то есть на основе предположения, что психотерапия появилась на свет как ответ на некий общественный запрос, предпосылки которого парадоксальным образом готовило само Просвещение. Общественно-историческая проблемная ситуация, обусловившая переход от культуры и философии модерна к постмодерну, должна дать ключ к анализу интересующего нас предмета, проявившись не только «кризисом всего европейского человечества, ныне охватившем смысл его культурной жизни, всю его “экзистенцию”» (Гуссерль, 2000, с. 555), но и, помимо прочего, ответом на этот вызов, который дал психоанализ.

Литература

Аристотель. Метафизика. Кн. I // Соч. в 4 т. Т. 1. М.: Мысль, 1975. - С. 65–93.

Гуссерль Э. Кризис европейского человечества и философия. // Логические исследования. Картезианские размышления. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. Кризис европейского человечества и философия. Философия как строгая наука. Мн.: Харвест, М.: АСТ. 2000. - С. 625–666.

Кассирер Э. Опыт о человеке. Введение в философию человеческой культуры. // Избранное. Опыт о человеке. М.: Гардарики. 1998. - С. 440–722.

Макинтайр А. После добродетели: Исследования теории морали. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга. 2000.

Мамардашвили М.К., Соловьев Э.Ю., Швырев В.С. Классическая и современная буржуазная философия. Опыт эпистемологического сопоставления. // Вопросы философии. 1970. - №12. - С. 23–38; 1971. - №4. - С. 58–73.

Хабермас Ю. Теория коммуникативного действия. // Личность. Культура. Общество. № 5. - Вып. 1, 2. - 2003. - С. 254–263.

ПРОБЛЕМАТИЗАЦИЯ ПСИХОТЕРАПИИ КАК КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА

Воробьева Л.И.

Психологический институт РАО, Москва, Россия

Осуществлен критико-рефлексивный анализ подхода к проблематизации психотерапии в психологии, истории и методологии психологии, предложен иной подход к ее проблематизации.

Ключевые слова: психотерапия, наукоцентрированная позиция, проблематизация.

PROBLEMATIZATION OF PSYCHOTHERAPY AS A CULTURAL AND HISTORICAL PHENOMENON

Vorobyova L.I.

Psychological Institute of RAE, Moscow, Russia

Critical-reflective analysis of the existing approach to problematization of psychotherapy in history and methodology of psychology, is presented. A different approach to problematization of psychotherapy is proposed.

Keywords: psychotherapy, science centered position, problematization.

История психологии сложилась как история исследования психологического знания в перспективе развития от его донаучных к прогрессирующим научным формам: «классическая», «неклассическая», «постнеклассическая» (Степин, 2000). Это само собой разумеющееся представление о предмете истории любой науки в отношении психотерапии должно быть поставлено под вопрос, поскольку спорным является уже само отнесение данного культурно-исторического феномена к науке – такой, какой мы ее знаем, т.е. к науке новоевропейского типа. Об этом свидетельствует философско-научоведческая проблематизация психотерапии, сконцентрированная на вопросе о ее научности/ненаучности (Айзенк; Поппер; Карнап; Грюнбаум; Habermas; Hutterer; Farrel; Nagel; Автономова; Ильин; Руткевич; Лейбин; Лекторский; Аллахвердов; Архангельская; Латыпов; Карицкий; Роджерс; Леви-Строс; Вагнер; Вальнер; Ван Дойрцен-Смит, Смит; Притц, Тойфельхарт; Шипек; Рейтер, Штайнер и др.). Продолжающаяся на протяжении ста лет дискуссия не завершилась, что говорит больше о несостоятельности самого подхода к проблематизации данного феномена, чем о самом феномене. Ее бесплодность заставляет поставить вопрос о культурно-исторической принадлежности психотерапии к науке, а также усомниться в достаточности и релевантности общепринятых современных схем категоризации человеческих практик, предположив, что психотерапия как культурно-исторический феномен представляет собой нечто ранее неизвестное. Для психологии и истории психологии такая проблематизация психотерапии содержит некий вызов, сталкивая ее с *дилеммой*: либо вычеркнуть психотерапию из поля своих научных интересов, либо включить в данное поле изучение вненаучных психологических дискурсов, допустив возможность существования таковых.

Научное сообщество осмысляет психотерапию, соотнося ее тем или иным образом с наукой. Это, во-первых, авторы, которые не сомневаются, что психотерапия принадлежит или производна от уже существующих наук – психологии (Абдурахманов; Гальперин, Ждан; Петровский, Ярошевский; Ильин; Марцинковская; Рыжов; Соколова; Люк; Смит Р.; Хайгл-Эверс, Хайгл, Отт, Рюгер; Саугстад; Василюк; Венгер; Карицкий и др.) или психиатрии (Мясищев; Рожнов; Карвасарский; Бондаренко и др.). Многие исследователи пытались осмыслить ее специфичность с помощью разных науковедческих понятий: «классическая/модернистская vs неклассическая/постнеклассическая/постмодернистская (Polkinghorn; Wampold; Norcross; Эммелькамп; Василюк; Холмогорова и др.); «допарадигмальная» или «мультипарадигмальная» (Смит, Смит и др.). Третьи ищут другое подходящее определение: «практическая наука» (Polkinghorn; Бухман, Шлегель, Феттер). В.М. Аллахвердов на основании собственной классификации наук определяет психотерапию как «техническую науку» (Аллахвердов, 2003), впрочем, в отечественной методологии психологии, как правило, не проблематизируют различий между прикладными отраслями психо-

логии, психокоррекционной практикой и психотерапией, деля психологию на «исследовательскую» и «практическую» (Аллахвердов, 2003; Юревич, 2010; Карицкий, 2007), а потому В.М. Аллахвердов не может окончательно определиться – относя «практическую психологию» то к техническим, то к гуманитарным наукам. Однако общая черта исследований, принадлежащих ученым, в том, что их авторы не подвергают сомнению принадлежность психотерапии «научному разуму» (Хьюбнер, 1994) как таковому, то есть тому типу рационального познания, который сложился в Европе в Новое время и является частью данного «системного исторического ансамбля».

Однако нет никаких очевидных оснований для причисления психотерапии к «науке» и «практике» в их новоевропейском смысле, кроме нашей апперцептивной инерции. Экскурс в историю попыток категоризации психотерапии самим психотерапевтическим сообществом и теми философами, которые разрабатывают не философию науки, а такие направления постнеклассической философии, как феноменология, герменевтика, лингвистическая и диалогическая философия, достаточен для того, чтобы усомниться в релевантности самих этих категорий. Эти исследователи находят аргументы в пользу отнесения психотерапии к самым разным культурным формам помимо науки: к религии (Felder, Malone, Warkentin, Whitaker; Berger; Мосак и др.), мифологии (Фрейд; Леви-Строс; Пузырей; Руткевич; Петренко; Feinstein, Krippner и др.); искусству (Felder, Malone, Warkentin, Whitaker; Malone; Гуттерер и др.); ремеслу (Варга и др.); новой философии – З. Фрейд в интерпретации В.М. Лейбина (Лейбин, 1990); прикладной феноменологии (Ясперс; Гебсаттель; Minkowski; Straus; Вольфрам и др.); экзистенциальному анализу (Бинсвангер; Босс; Лэнг; Craig, Boss, Chris; Мэй; Лэнгле; Глухова; Летуновский, Есельсон; Spinelli и др.); практической философии/практике себя (Мэй; Аграчев; Воробьева; Ромек & Ромек). Хотя каждый из авторов рассматривает психотерапию в каком-то одном интересующем его аспекте, но они не исключают, а взаимодополняют друг друга, вместе противостоя узости «сциентизма». Под «сциентизмом» понимается не естественнонаучный тип познания как таковой, а наукоцентрированное мировоззрение, нетерпимое к альтернативным типам.

В основе подобной ситуации помимо прочего лежит то обстоятельство, что имеющаяся в распоряжении ученого, исследующего психотерапию, система категорий слишком узка и сводится к одной единственной альтернативе: «наука – практика». Этот, как бы сам собой разумеющийся подход к решению вопроса, связан с профессиональным разделением труда, сложившимся в европейском мире в Новое время и обусловившим инерцию нашего восприятия, которое делит мир профессиональных отраслей деятельности на науку и практику. Практика при этом рассматривается как то, что *после* науки и как ее дериват. За бортом такого категориального расчленения мира остаются либо какие-то донаучные ремесленные формы

труда, либо вненаучные сферы т.н. творческих профессий. Сама единственность альтернативы «наука – практика» в современном значении этих категорий обрубаёт для исследователя иные возможности рефлексии психотерапии, сужая его горизонт фатальным образом. Наука, являясь фундаментальной мировоззренческой ценностью для всякого научного сообщества, как правило, противопоставляется другим сферам деятельности как рациональная иррациональным/внерациональным. В современной философии познания, однако, наука рассматривается как всего лишь одна из существующих рациональных познавательных практик (Альтернативные миры знания, 2000 и др.) или «систем мысли» (Фуко, 2011).

Вопрос об отношениях психоанализа и психотерапии с наукой может иметь значение – но отнюдь не большее, чем ее отношения с искусством, мифологией, философией, религией, культурной антропологией, историей и т.д. В отрыве от этого широкого культурного контекстуального поля, который в большей степени определяется гуманитаристикой (в широком смысле слова – humanities), чем наукой (science), он сам по себе не является релевантным для формулирования и решения проблемы ее культурно-исторического определения и – соответственно – конструирования.

Дискурс о психоанализе и психотерапии требует расширения возможностей языка, чтобы не повторять попыток втиснуть ее в прокрустово ложе неподходящих для нее понятий просто за неимением иных, более подходящих.

Возникает необходимость пересмотреть то, каким образом в истории психологии психотерапия подвергалась проблематизации, то есть саму методологию конструирования данного предмета, которая требовала от исследователей представлять ее историю как историю развития знания, беря за образец науковедческий анализ, исходя из презумпции принадлежности психотерапии психологической науке.

История психотерапии, представленная лишь историей психотерапевтического знания, кажется нам сильно сузившей свой предмет, в связи с чем появляется необходимость конструирования его как более объемного, включающего иные измерения интересующей нас реальности, делая акцент на том, что психотерапия – это практика *per se*. При этом увеличивает свои когнитивные средства и сам предметный психотерапевтический дискурс, так как в нем появляются новые возможности для самопонимания и самоопределения.

Таким образом, *проблема адекватного языка*, философского дискурса, способного стать не только тем контекстуальным полем, где феномен психотерапии сможет обрести осмысление и определение, но и образовать ядерные категории и понятийные средства для развития самого психотерапевтического дискурса, становится актуальной.

Мало кто из исследователей, пытавшихся ответить на вопрос «что такое психотерапия», уходил глубоко в историю, большинство начинали

историю психотерапии от появления психоанализа в конце XIX века. Новизна психотерапевтического опыта не столь радикальна, как кажется, и в истории можно отыскать его «прототипы» (Копьев, 2007) или аналоги (Воробьева, 2009). Но выявить аналоги и назвать прототипы мало для понимания антропологического смысла и предназначения в культуре [«телоса», по Аристотелю (Аристотель, 1975)] той традиции, современной формой продолжения которой является психотерапия и чьи корни уходят во времена неолитической революции (Касавин, 2000), обнаруживая телеологическое единство с некоторыми древними культурными практиками.

Далее: проблемное поле культурно-исторического анализа психотерапии включает не только изучение изначальной традиции, которую продолжает психотерапия сегодня, надо определиться не только в ее культурно-исторических истоках, но и в современности – понять ту конкретную современную форму – саму психотерапию, в которой издревле идущая традиция воплотилась в наши дни.

Актуальное для истории психологии проблемное поле очерчивается комплексом не только нерешенных, но даже еще не поставленных историко-психологических и методологических проблем: помимо эпистемологического аспекта проблематизация психотерапии может и должна быть развернута по следующим направлениям: культурно-историческая принадлежность психотерапии; изначальная традиция, которую она продолжает сегодня; специфика той современной формы, которую данная традиция принимает под влиянием своего времени; исторические аналоги; конститутивные особенности, включая (а) коммуникативную структуру, (b) отношения власти (c) характеристики этоса, d) аксиологические основания, e) парадигмальную специфику в сопоставлении с другими антропологическими практиками современности (педагогической, медицинской, психокоррекционной, правоохранительной), f) философско-методологические основания, которыми фундировано ее единство вопреки теоретико-концептуальной разнородности.

Анализ литературы обнажил тот факт, что диапазон интерпретаций психотерапии охватывает все мыслимые возможности, и его нельзя далее игнорировать. Это означает для истории психологии, ограничивающей себя изучением ее концептуально-содержательной стороны, признание поражения, сталкиваясь с необходимостью выявления неявного «фундаментального верования» (Mahrer, 2000) в то, что психотерапия является совокупностью научных (или прикладных) направлений психологии. В свою очередь, это потребует от современной истории психологии поиска адекватной данному предмету методологии исследования, поскольку никакими средствами анализа кроме тех, что нацелены на изучение прогрессивного накопления и развития известного науковедению позитивного научно-психологического знания, она не располагает.

Литература

Аллахвердов В.М. Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания. СПб.: Речь, 2003.

Аристотель. Метафизика. Кн. I. Соч. в 4 т. Т. 1. М.: Мысль. 1975. - С.65–93.

Альтернативные миры знания. СПб.: РХГИ. 2000.

Воробьева Л.И. Философия гуманитарной практики // Труды по консультативной психологии и психотерапии. Вып. 2: Психология. Сознание. Культура. – М.: МГППУ; ПИ РАО. 2009. - С. 105–143.

Карицкий И.Н. Теоретико-методологический анализ психологической практики // Теория и методология психологии: постнеклассическая перспектива / Под ред. А.Л. Журавлева и А.В. Юревича. М.: ИП РАН. 2007. - С. 223-246.

Касавин И.Т. Первобытное сознание и его творцы. Вожди и шаманы // Альтернативные миры знания. СПб.: РХГИ. 2000. - С. 220–237.

Копьев А.Ф. О прототипах психотерапевтического опыта // Труды по психотерапии и психологическому консультированию. Вып. 1. М.: МГППУ, ПИ РАО. 2007. - С. 146–158.

Лейбин В. М. Фрейд, психоанализ и современная западная философия. М.: Политиздат. 1990.

Лекторский В.А. О некоторых философских уроках З. Фрейда // Философские науки. 2000. № 2. - С. 103–109.

Степин В.С. Теоретическое знание. Структура, историческая эволюция. М.: Прогресс-Традиция. 2000.

Фуко М. Управление собой и другими. Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1982–1983 учебном году. СПб.: Наука. 2011.

Хюбнер К. Критика научного разума. М.: Изд-во «Институт философии РАН». 1994.

Mahrer A.R. Philosophy of Science and the Foundations of Psychotherapy. // American Psychologist. 2000. - No 10. (55). - P. 1110-1125.

ПРОФИЛАКТИКА СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ: ПРОГРАММА «РАВНЫЙ-РАВНОМУ» - СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АКЦЕНТЫ

Ефимова О.И.

**Центр исследования проблем воспитания, формирования здорового образа жизни,
профилактики наркомании, социально-педагогической поддержки детей
и молодежи, Москва, Россия**

Статья посвящена социально-психологическим аспектам организации профилактики суицидального риска в образовательной среде. Представлена типовая модель психолого-педагогического сопровождения об-

разовательного процесса, направленного на профилактику суицидального поведения несовершеннолетних.

Особо рассматриваются возможности подхода «Равный – равному», суть которого состоит в подготовке волонтеров из числа подростков, способных своими силами вести пропаганду, направленную на снижение уровня суицидального риска в подростковой среде.

Ключевые слова: суицидальный риск, профилактика (превенция) суицидального поведения, волонтерское движение, программа «Равный – равному».

PREVENTION OF SUICIDAL BEHAVIOR IN ADOLESCENTS: THE “PEER-TO-PEER” PROGRAM –EMPHASIS ON SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ASPECTS

Efimova O.I.

The Federal Child Development Research Centre (Research Centre for upbringing problems, the formation of a healthy lifestyle, prevention of drug addiction, and the socio-pedagogical support of children and youth), Moscow, Russia

The article is devoted to the social - psychological aspects of suicide risk prevention in educational environment. A typical model of the organization of psycho-pedagogical support in an educational institution, aimed at prevention of suicidal behavior in adolescents, is presented. The advantages of the “Peer-to-peer” approach are highlighted, which is based on the work of adolescent volunteers who promulgate and promote lower suicidal risk behaviors for their peers.

Keywords: suicide risk, prevention of suicidal behavior, volunteering, “Peer-to-peer” program.

Тревожная статистика количества самоубийств среди детей и подростков в России свидетельствует, что в год расстаются с жизнью около 2 тысяч 500 несовершеннолетних. Россия на первом месте в мире по количеству суицидов среди подростков; по последним данным (2014 г.) в возрастной группе 15-19 лет отмечается 5,9 случаев суицида на 100 000 человек. В связи с этим остро стоит вопрос о разработке системы превенции суицидального поведения несовершеннолетних, которая должна носить комплексный, системный и междисциплинарный характер.

Несомненно, вся проблематика суицидального поведения в целом, и вопросы профилактики в частности носят междисциплинарный характер и включают в себя различные аспекты научно-прикладного знания, в том числе и социально-психологические.

Так, например, провозглашая идеи ранней профилактики суицидального поведения в образовательной среде, мы рассматриваем ее (образова-

тельную среду) как структуру, состоящую из нескольких взаимосвязанных уровней. Вместе с тем в узком смысле слова к среде можно отнести лишь непосредственное окружение подростка (образовательная организация, ближайшее окружение, семья), которое оказывает наиболее сильное влияние на становление и развитие его личности. Тогда социально-психологические аспекты профилактики как раз и будут заключаться в организации воздействия через эту среду на подростка с целью купирования суицидального риска и формирования витальных установок. Социально-психологическим смыслом наполнены и такие стратегические цели превентивной деятельности как осознание подростком собственных ценностей и смысла существования и развитие навыков успешного взаимодействия с окружающими.

Методологическими основами разработанной нашим коллективом модели психолого-педагогического сопровождения профилактики суицидального поведения послужили различные теории, в том числе теория мультидисциплинарного знания (А.Г. Амбрумова, С.В. Бородин, Е.М. Вроно, Е.Н. Волкова и др.); концепции социально-психологической дезадаптации личности (А.Г. Амбрумова, Л.И. Анциферова, С.А. Беличева, Е. Н. Волкова, Н.Д. Кибрик и др.); концепции суицидального и авитального поведения (Э. Дюркгейм, З. Фрейд, Н. Фарбероу, М. Фарбер, Э. Фромм, А.Г. Амбрумова, Ю.Р. Вагин, С.Н. Еникополов и др.), в которых подчеркивается роль социально-психологических компонентов в формировании и развитии суицидального поведения.

Не вызывает сомнения тот факт, что школа, являясь основной социализирующей средой (совместно с семьей), в которой ребенок находится в течение 11 лет, имеет возможность организовывать планомерную целенаправленную работу по формированию жизнестойкости ребёнка, раскрытию его потенциала, освоению способов преодоления проблем. При этом значимость школы как основного института социализации усиливается, она (практически единственная в ряду других институтов) может выступить субъектом разрешения серьезной общественной проблемы – опасности превращения большинства индивидуальных психологических девиаций (в том числе суицидального и аддиктивного поведения, экстремизма, буллинга и т.п.) в массовые социальные, с соответствующими трансформированными характеристиками (Волкова Е.Н., 2008). А, учитывая тот факт, что в настоящее время мы сталкиваемся с явлением кризиса семьи, разрушением традиционной иерархической модели семейной организации, утратой или нежеланием родителями использовать опыт собственного воспитания при организации взаимодействия со своими детьми, школа призвана оказать профессиональную поддержку семье, организуя и направляя взаимодействие членов семьи, просвещая родителей, предлагая принципы, формы и методы воспитания (Спасти от пропасти. Метод. пособие. Под ред. Е.Г. Артамоновой, О.И. Ефимовой, 2014).

В нашей Модели психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса, направленное на профилактику суицидального поведения несовершеннолетних, является многоуровневым; при этом основным критерием выделения уровня выступает не степень суицидального риска, а уровень социальной структуры образовательной организации, начиная от подростка, далее – группы его ближайшего школьного окружения, затем – школы. (Ефимова О.И., 2015).

аким образом, профилактика суицидального риска ориентируется на личность или группу; принципиальный момент такого подхода – целевые группы каждого уровня характеризуются не только как объект, но и как субъект превенции. Соответственно, выделяются такие уровни как уровень личности (программа самопомощи подростка «Я сам»), уровень сверстников (программа подготовки волонтеров «Равный — равному») и уровень педколлектива (программа по формированию навыков раннего распознавания суицидального поведения несовершеннолетних «Видеть, слышать, понимать»).

В рамках данной статьи хотелось бы сконцентрировать внимание на возможностях подхода «Равный – равному», суть которого состоит в подготовке волонтеров из числа подростков, способных своими силами вести пропаганду, направленную на снижение уровня суицидального риска в подростковой среде (Ефимова О.И., 2016). В настоящее время существует три типа образовательно-воспитательных программ для подростков. Первый, самый распространенный, имеет условное название «Взрослые – молодым», в котором все планы и решения принимаются взрослыми, а молодежь приглашается для обязательного участия. Второй тип, принимаемый в некоторых прогрессивных школах – «Взрослые с молодыми», в котором взрослые планируют, а молодые осуществляют, исполняют задуманное. Редкий и во многом сложный для использования в образовательной организации – третий, – «Молодые с взрослыми». Молодые люди строят планы, принимают решения, находят выход из затруднений, тогда как взрослые люди только помогают и поддерживают их в этом.

В английском языке слово “peer” означает “сверстник”, “равный”, принадлежащий к той же социальной группе (по возрасту или статусу). Слово “education” переводится как “образование”, “развитие”, “обучение” или “убеждение”, а также как “просвещенность”, достигнутая в результате образования (Merriam Webster’s Dictionary, 2003). Таким образом, обучение по принципу «равный-равному» (peer education) среди молодежи – это обучение, при котором сами молодые люди передают знания, формируют установки и способствуют выработке навыков в среде своих сверстников. Данное обучение может носить как формальный, так и неформальный характер. Современная вариация программы «Равный – равному» предусматривает: профессиональную подготовку молодёжи к передаче знаний, навыков сохранения здоровья и адаптации к правилам общества;

Традиционно в качестве источников знаний ребенка о мире рассматриваются органы чувств ребенка; семья и группа равных, состоящая из людей примерно того же возраста, социального положения и образования. Поэтому концепция «Равный – равному» лишь оптимизирует естественные механизмы познания. Кроме того, в основе программы «Равный – равному» заложена ориентация на такие социально-психологические качества человека как стремление к лидерству в своей группе и стремление «быть хорошим». Подросткам постепенно передается ответственность за их собственное здоровье и будущее, они становятся более самостоятельными и требуют меньшей опеки, как в ближайшем будущем, так и в отдаленной перспективе. В итоге взрослое сообщество получает более эффективного члена общества, способного отстаивать свои интересы и помогать другим. Возможно, одним из отдаленных результатов может быть снижение уровня инфантильности и агрессии в обществе в целом (Инновационный опыт...Метод. рекомендации. Под ред. О.И. Ефимовой, Н.В. Сероштановой, 2015).

Программа предполагает вступление подростков в совершенно новую для них роль и передачу им части традиционно принадлежащих «взрослым педагогам» прав и функций: право знать все, что известно; право и функцию учить и советовать; функцию поддержки в кризисной ситуации. В результате, у педагогов формируется прямой и часто неформальный контакт с подростками-волонтерами, а через них возможность большего доступа в мир подростков и обеспечение доверия со стороны всей группы.

Подростковый период характеризуется не только стремлением подростков к увеличению своей свободы и независимости от взрослых, но и стремлением к объединению в группы. В референтной группе подросток реализует потребности в общении, самореализации и уважении. И часто именно ровесник становится авторитетом и образцом для подражания в группе. Важно, чтобы кумиром оказался человек, чьими жизненными ценностями являются здоровье, любовь, самосовершенствование, помощь другим людям. Таким человеком и может стать подросток-волонтер, который, организуя работу в позиции «на равных», помогает принять своим сверстникам ответственность за свои решения и выборы.

Программа «Равный – равному» в контексте профилактики суицидального риска предполагает: 1) деятельность по подготовке педагогов-тренеров для организации и проведения обучения подростков; 2) подготовку подростков-инструкторов из числа тех подростков, которые прошли обучение, к просветительской деятельности в среде ровесников. Цель обучения: научить подростков распространять витальные принципы среди своих сверстников, и не только не попасть под негативное влияние, но и самому стать источником положительного влияния.

Критериями отбора участников обучающего курса являются: желание подростка участвовать в волонтерском движении по профилактике

суицидального поведения; наличие у подростка различного опыта участия в профилактических акциях; наличие у подростка выраженной активной позиции, демонстрирующей здоровый образ жизни.

Группы для обучения подростков-инструкторов состоят из 20 – 25 человек, курс обучения – 120 часов. Их учат работать в малых и средних группах численностью от 7 до 20 человек, обычно подбираемых из разных классов или параллелей. Группы собираются один раз в неделю.

Для обучения волонтеров в области профилактики суицидального поведения рекомендуются интерактивные формы работы: интерактивные презентации; дискуссии, дебаты; мозговые штурмы; анализ историй и ситуаций; творческие конкурсы; ролевые игры.

Преимущества программы «Равный – равному» заключаются в возможности организации «горизонтального процесса» общения равных с равными и выработки ими способов решения проблемы, которые являются ключевым для обеспечения изменений в поведении. Также использование программы «Равный – равному» позволяет охватить большое количество людей с привлечением минимальных ресурсов. Взрослые же имеют возможность распространить через подростков-инструкторов идеи, которые были бы восприняты молодежью с меньшей вероятностью, если бы исходили непосредственно от взрослых. Таким образом, сверстники выступают как объект и субъект профилактической работы. С одной стороны, они предварительно обучаются социально и личностно значимым навыкам, с другой стороны, закрепляют их в общественно полезной добровольческой деятельности, создавая благоприятную среду социализации для сверстников группы суицидального риска.

Социально-психологическими основаниями повышения эффективности коммуникативного компонента образовательной среды являются включение в образовательную программу школы технологий, направленных на формирование социально ответственного поведения и расширения социальной практики обучающихся; развитие социального партнерства школы и уход от практики взаимных претензий, кто больше дает: социум – школе или наоборот; включение в содержание школьного образования программ развития функциональных, в том числе практических социальных умений, необходимых для реализации определенных социальных ролей.

Анализ профилактических программ по проблеме суицидального риска позволил выявить интересные идеи и их воплощение в профилактической деятельности различных субъектов России. Так, например, заслуживает внимания опыт привлечения волонтеров в *Тюменской области*, где в целях пресечения опасного контента в сети Интернет существует волонтерское движение «Киберпатруль». Учитывая доступность для подростков различных сайтов, в том числе пропагандирующих суицидальный

способ разрешения трудной жизненной ситуации, создание таких волонтерских отрядов весьма актуально.

Проект предусматривает создание специального сервиса на популярном молодежном портале «Мой портал», а также проведение профилактических мероприятий на тему «Безопасный интернет» среди подростков и их родителей.

Литература

Волкова Е.Н. Проблемы насилия над детьми и пути их преодоления. Питер, 2008.

Ефимова О.И. Волонтеры спасают от пропасти // Психологическая газета. 25.01.2016 [Электронный ресурс]. URL: <http://psy.su/feed/5187/>

Ефимова О.И. Научно-прикладные аспекты изучения суицидальной активности несовершеннолетних. Наука для образования: Коллективная монография / Сост. и науч. ред. Н.Ю. Синягина, Е.Г. Артамонова. – М.: АНО «ЦНПРО», 2015. - С. 163-177.

Инновационный опыт работы по профилактике суицидального поведения детей и подростков в образовательных организациях: Методические рекомендации для руководителей и педагогических работников образовательных организаций / Под ред. О.И. Ефимовой, Н.В. Сероштановой. — М.: АНО «ЦНПРО», 2015. - 102 с.

Киберпатруль Тюменской области // В контакте. [Электронный ресурс]. URL: <http://vk.com/kiberpatrul>. (Дата обращения 17.02.2016)

Спасти от пропасти. Родительский всеобуч: программы профилактики суицидального риска. Методическое пособие /Сост. и науч. ред. Е.Г. Артамонова, О.И. Ефимова. — М.: АНО «ЦНПРО», 2014.

Merriam-Webster's collegiate dictionary, Springfield, MA: Merriam-Webster, Inc., 2003.

ЧЕЛОВЕК МЕЖДУ ДВУМЯ Ф: АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПОЗИЦИЯ – ОСНОВА МЕТОДОЛОГИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Залевский Г.В.

Балтийский федеральный университет им. И.Канта, Калининград, Россия

Человек представляет собой единство свободы и природы.

И. Кант

Статья посвящена вопросу о том, нужны ли психологической практике в любых ее формах методологические, концептуальные основания. Если нужны, то какова должна быть антропологическая позиция практика – психолога-консультанта, психотерапевта и т.д.

Автор считает, что она должна быть, во-первых, антропологической (видеть в клиенте, пациенте человека, а не просто биологическое существо или робота), во-вторых, она не должна быть фрагментарной, а целостной, которую обеспечивает ценностно-смысловая составляющая этой целостности.

Ключевые слова: человек, антропологическая позиция, психологическая практика, биопсихосоционоэтическая модель, целостно-ценностная парадигма, методология, ирдический, ноэтический.

BETWEEN THE TWO FS: ANTHROPOLOGICAL APPROACH AS A METHODOLOGICAL BASIS FOR PSYCHOLOGICAL PRAXIS

Zalevskii G.V.

Baltic Federal I.Kant University, Kaliningrad, Russia

The article is devoted to the question of whether psychological practice in all its forms is in need for methodological, conceptual foundations. If they are needed, then what should be the latter of a practitioner - a clinical psychologist, psychotherapist, etc. The author believes that it should be, firstly, anthropological (seeing client, patient as a human being, and not simply as a biological individual or robot), and secondly, it must not be fragmented, but holistic and integrated, which is provided by the value and meaning component of this integrity.

Keywords: anthropological approach, psychological practice, biopsychosocionoetic model, holistic-value paradigm, methodology, irdic, noetic.

Анализируя причины некоторого отставания такой психологической практики, каковой является супервизия, от иных психологических практик (Залевский, 2008, 2013), я обнаружил, что барьеры на пути развития супервизии создает и ошибочная, на мой взгляд, точка зрения о том, что психологическая практика (как и практика любая) не может иметь своего теоретико-методологического обоснования, своих теорий, поскольку супервизия отражает «ремесленный аспект психотерапии» (Кулаков. 2002, с.218). Мне представляется, как и некоторым другим авторам (Карицкий И.Н., 2007; 2015), что эта позиция ошибочная. Так, И.Н. Карицкий, хотя не находит места супервизии в классификации психологических практик, но справедливо настаивает на том, что «психологические практики должны иметь определенные основания: феноменологические, орудийные, практические, методологические, концептуальные (*выделено мной – Г.З.*), реляционные, потребностно-целевые» (Карицкий, 2007, с.232).

Занимаясь подготовкой или повышением квалификации психологов, ориентированных на психологическую практику – консультирование, психотерапию и др., нередко приходится слышать вопрос о том, а «какая психологическая теория личности лучшая», разумеется, в плане обеспечения

большей эффективности психологической практики. Как известно, вопрос об эффективности психологической практики вообще и о большей эффективности какой-либо из сегодня известных из них – психоаналитической (шире, психодинамической), поведенческой (когнитивно-поведенческой), гуманистической (в ее вариациях) остается открытым в силу, прежде всего, сложности объективировать критерии эффективности того или иного вида психологической помощи. Но поиски этих критериев продолжаются.

Но на мой взгляд, оценка и прогноз эффективности психологической практики (психологической помощи во всех ее формах и ориентациях) должна осуществляться или начинаться с оценки ее методологических позиций, одной из основных которых является антропологическая позиция практика (психолога-консультанта, психотерапевта, супервизора, коуча).

Эта позиция должна выражаться, во-первых, в том, что он работает в контексте антропологической (гуманитарной, человеческой) психологии, а не вообще в рамках общей психологии, не дифференцирующей зоологическую и антропологическую психологии. И, во-вторых, эта позиция должна быть целостно-ценностной.

При всей кажущейся целостности известных теорий (представлений о целостности человека), лежащих в основе известных психологических практик – психоаналитической, поведенческой, гуманистической и др. они, по существу, оказываются фрагментарными, в лучшем случае, декларативно целостными (квазицелостными) либо ценностными. И часто человек (клиент, пациент) оказывается между двумя Ф., что я и вынес в названия данной статьи: человек не столь плох, как о нем думал Фрейд, но и не столь хорош, как о нем говорил Фромм. «Плох», поскольку редуцируется Фрейдом, в конечном итоге, до существа биологического, руководимого инстинктами, а «хорош», по Фомму, поскольку виноват в его «плохости» социум.

Так что же такое человек? Ответом на этот вопрос были озабочены очень многие и во все время существования человека. По мнению А.А.Богданова (2004, с.107), «вопрос этот одни решают слишком просто и конкретно (обывательщина наивная), другие слишком сложно и отвлеченно (обывательщина философская). Оба типа решений во многом сходятся между собой не только со стороны реального содержания, которое охватывают, но и со стороны основной точки зрения, из которой исходят. Наивным точкам зрения противопоставляются научные. Их не одна, их несколько, но в одном отношении все они недостаточны – **все они «парциальные», частичны (выделено мной – Г.З.)**. Человек есть целый мир опыта. Этот мир не охватывается полностью ни анатомическим и физиологическим комплексом – «человеческое тело», ни психологическим комплексом – «сознание», ни социальным – «сотрудничество». И если мы просто соединим, механически свяжем все эти точки зрения, у нас еще не получится целостной концепции: собрание частей еще не есть целое (там же, с.106).

В раздробленном человеке со стихийной силой возникает потребность стать целым, она несет ему тяжелые муки неудовлетворенности, но и толкает его на путь борьбы за ее удовлетворение. На этом пути совершается собирание человека (там же, с.111). А.А. Богданов считает, что «новейшее время истории является эпохой собирания человека» (там же, с. 112). «Если человеком мы признаем существо развитое, а не эмбриональное, целостное, а не дробное, то наш вывод будет такой: Человек еще не пришел, но он близко, и его силуэт ясно вырисовывается на горизонте» (там же, с. 115).

В основание наших исследований положен целостно-ценностный подход в контексте интегративной антропологической психологии (Залевский, 2009, 2010; Залевский, Залевский, Кузьмина, 2009; Залевский, Кузьмина, 2011). В рамках такого подхода человек (антропос - устремленный ввысь) и его здоровье понимаются как целостные образования – биопсихосоциоэтическое/духовным единством со структурно-уровневым строением, высшим и интегрирующим уровнем которого является духовный

Уровень (духовность и духовное здоровье). Эти уровни (человека и его здоровья) отражают уровни «человеческих связей с миром» (Леонтьев А.Н.), «взаимодействия с действительностью» (Брушлинский А.В.), «разные уровни бытия» (Правдина Л.Р.), которые можно мыслить, как «миры (пространства), где совершаются развитие и саморазвитие личности, и которые могут быть структурированы следующим образом: мир (пространство) телесности, психологический (функциональный и душевный) мир, общественный (социальный), духовный, культурный» (Старовойтенко, 2010). Сегодня ученые склоняются к тому, что решающим фактором в этой интегрированной целостной организации с все большей очевидностью является и играет доминирующую роль именно ноэтическая/духовная составляющая, которая, в конечном итоге, определяет и «индивидуальную ответственность человека за свое здоровье» (Никифоров, 2002, с.275). Ноэтическая проблема, по мнению В.И. Кабрина (2005, с. 26-28), может быть обнаружена как фундаментальная, если мы вернем современной психологической науке достойные (релевантные) ее горизонты, т.е. вернем ей изначальную триединую проблему духовно-душевно-телесного соответствия в человеке в экзистенциальной встрече его с универсумом.

Можно полагать, что основные парадигмы современной и постнеклассической психологии (феноменалистическая, гуманистическая, экзистенциальная, трансперсональная, холистическая) в той или иной степени охвачены «ноэтическим ренессансом».

По мнению М.Бахтина, «духовное пространство человека – это вертикаль, включающая возвышенное и земное, земное и небесное, добро и зло». Согласно Гете, «духовность противоположна не плоти, а хаосу возбужденных инстинктов, делающих человека рабом во тьме стихий» (цит. по: Пономаренко, 2007, с. 69–70).

Анализируя отличительные особенности поиска психологической природы духовности и выделяя в многообразии современных подходов четыре основных направления, В.В. Знаков (2005) делает заключение, что при подъеме к вершинам духовного бытия в личностном знании, индивидуальном опыте саморазвития у субъекта «возникает нечто большее, чем «приземленный» образ, модель внешних событий: возникает их внутренний смысл - психологическая основа формирования духовной сущности того, что стало предметом интеллектуальной и нравственной основы субъекта».

Согласно метафоре, предложенной нами (Залевский, 2009, 2011), сущность человека, его жизни, здоровья и развития выражается в вечном движении в указанных выше мирах или пространствах и во времени от ирриджического (земного, телесного) к нозитическому (духовному, ценностно-смысловому): человеческим идеалам, высшим чувствам, эстетическим, религиозным, интеллектуальным, нравственным ценностям, любви, самопознанию, творчеству, свободе, духовному здоровью и обратно. Мера личности и ее здоровья определяется высотой, на которую она поднимается, трансцендирует над ирриджическим, устремляясь к нозитическому, и фактом ее возвращения назад к ирриджическому, с целью его одухотворения и принятия его энергии для нового взлета. Как известно из греческой мифологии, сила известного титана возрождалась в нем после того, как он дотрагивался до земли. Не зря, видимо, и Маслоу в своих более поздних работах перевернул свою пирамиду.

Литература

Богданов А.А. Собрание человека. //Психологический журнал. 2004. - Том 25. - № 2. - С.106-115.

Залевский Г.В. От «демонической» до «биопсихосоционозитической» модели психического расстройства. //Сибирский психологический журнал. № 32. - 2009. - С.57-64.

Залевский Г.В., Залевский В.Г., Кузьмина Ю.В. Антропологическая психология: биопсихосоционозитическая модель развития личности и ее здоровья. //Сибирский психологический журнал. № 33. - 2009. - С.99-103.

Залевский Г.В. Введение в клиническую психологию Изд-во ТГУ. Томск. 2010.

Залевский Г.В., Кузьмина Ю.В. Здоровье в структуре системы ценностей студенческой молодежи. //Сибирский психологический журнал. 2011. - № 38. - С.20-24.

Залевский Г.В. Супервизия: практика в поисках теории. //Сибирский психологический журнал. 2008. - № 30. - С.7-13.

Залевский Г.В. Супервизия: практика в поисках теории. Избранные труды. Том 4. Томск: Изд-во ТГУ, 2013. - С 289-296.

Знаков В.В. Самопонимание субъекта как когнитивная и экзистенциальная проблема // Психол. журнал. – 2005. - № 1. – С.18-28.

Кабрин В.И. Коммуникативный мир и транскомуникативный потенциал жизни личности: теория, методы, исследования. М., Смысл, 2005

Карицкий И.Н. теоретико-методологический анализ психологической практики. //Теория и методология психологии. Постнеклассическая перспектива. /Отв. Ред. А.Л.Журавлев, А.В.Юревич. – М.: Изд-во ИП РАН, 2007. - С.223-248.

Карицкий И.Н. Субъектно заданная модель психологической практики // Вестник Университета Российской академии образования. 2015. - №3. - С.70-80.

Кулаков С.А. Практикум по супервизии в консультировании и психотерапии. – СПб.: Речь, 2002.

Никифоров Г.С. Психология здоровья. – СПб., 2002.

Пономаренко В.А. С верой в науки о человеке. //Психология. Журнал высшей школы экономики. 2007. - т. 4. - № 2. - С.64-74.

Старовойтенко Е. Б. Парадигма жизни в персонологии // Психология. 2010. - №1. - С.3-17.

ФАКТОРЫ ИДЕНТИЧНОСТИ В СОХРАНЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ СУБЪЕКТА ТРУДА

Зеленова М.Е.

Институт психологии РАН, Москва, Россия

Государственное задание ФАНО РФ № 0159-2016-0008

В статье представлены результаты эмпирического исследования, целью которого явилось изучение взаимосвязей между особенностями идентичности и признаками психической напряженности и стресса. Показана роль профессиональной и социальной идентичности для сохранения психологического благополучия субъектов труда. В исследовании приняли участие специалисты машиностроительной промышленности, количество – 93 человека, средний возраст - 39 лет.

Ключевые слова: социальная идентичность, профессиональная идентичность, психологические ресурсы, стресс, профессиональное здоровье.

IDENTITY FACTORS IN PRESERVATION OF OCCUPATIONAL HEALTH OF WORKING SPECIALISTS

Zelenova M.E.

Institute of Psychology of the Russian Academy of Science, Moscow, Russia

This article presents the results of empirical research aimed at studying the relation between characteristics of identity and signs of mental tension and stress level. Shown the role of professional and social identity in preservation of the psychological well-being of working specialists. Participants of research:

experts of machine engineering industry, middle age - 39 years; n=93 persons.

Keywords: social identity, professional identity, mental resources, stress, occupational health.

Трудовая деятельность является одной из значимых сфер социальной и личностной реализации человека. Автоматизация и внедрение новых информационных технологий позволили облегчить тяжелую физическую нагрузку во многих видах труда. В свою очередь это отразилось не только на характере действий и профессиональных обязанностях субъекта труда, но привело к повышению роли мотивационных и личностных факторов в их влиянии на успешность выполнения производственных задач.

В социальной психологии труда вопросы личностной реализации профессионала традиционно изучаются в системе идентификационных отношений «человек–профессия–общество» (Бодров, 2006; Дикая, 2003 и др.). Как отмечает Е.П. Ермолаева, именно в таком контексте, наиболее полно отражающем социально-ориентированный характер трудовой деятельности, лучше всего раскрываются понятия «профессия», «профессионал», «профессионализм» в разные исторические эпохи, а «идентичность», «социальность» и «историчность» могут быть рассмотрены в едином смысловом пространстве (Ермолаева, 2011). Представления человека о своей социальной и профессиональной идентичности являются важным компонентом, влияющим на содержание, целостность, конструктивность смысловой структуры, определяя его мотивационную направленность. По мнению В.Э. Чудновского, "особенности такого осознания существенно обуславливают самочувствие личности и в определенной мере – результаты его жизни и деятельности", а в конечном итоге – определяют этапы ее жизненного пути (Чудновский, 2013, с. 16). Актуальность изучения проблемы идентичности повышается в связи с необходимостью конструирования идентификационных структур в условиях социальных трансформаций и ситуации неопределенности (Андреева, 2011; Белинская, 2015)

Научные исследования содержат большое количество эмпирических данных, свидетельствующих о тесной взаимосвязи уровня психоэмоциональной напряженности с показателями социальной и профессиональной успешности, а также личностными особенностями индивида (Бодров, 2006; Водопьянова, 2009; Фернхем, Хейвен, 2001 и др.). Установлено, что такие характеристики личности как «жизнестойкость», «эмоциональная стабильность», «индивидуальный стиль деятельности», «локус контроля» и др. выступают в качестве важных регуляторных механизмов, обеспечивающих надежность и безопасность труда (Бодров и др., 2012; Дикая, 2001; Баканов, Зеленова, 2014). Показано, что особое значение личностные ресурсы приобретают в экстремальных жизненных ситуациях, позволяя человеку сохранять здоровье и продуктивность деятельности (Зеленова, 2004; 2014).

Целью данной работы стало изучение личностных факторов, влияющих на сохранение профессионального здоровья субъекта труда. Исследовались взаимосвязи между уровнем стресса (как индикатора здоровья) и различными аспектами идентичности. *В исследовании приняли участие* специалисты машиностроительной промышленности. Общее число участников $n=93$, средний возраст - 39 лет.

Методы исследования:

Для диагностики уровня стресса и социальной адаптированности применялись: «Шкала психологического стресса» (PSM-25) Л. Лемура, Р.Тесье, Л. Филлиона и «Шкала определения стрессоустойчивости и социальной адаптации» Т.Х. Холмса, Р.Х. Райх.

Для выявления характеристик личности использовались: 1. опросник А.А. Урбанович «Личностная и социальная идентичность» (ЛСИ); 2. опросник Е.В. Харитоновой, Б.А. Ясько «Профессиональная востребованность личности» (ПВЛ); 3. опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ); 4. метод семантического дифференциала (СД).

Статистическая обработка проводилась с использованием программ SPSS. Применялись корреляционный, сравнительный и факторный анализ. Учитывался уровень достоверности $P<0,05$.

Результаты исследования.

Выделение и сравнение групп с «высоким» и «низким» уровнем стресса не выявлено межгрупповых различий между показателями социально-демографического и профессионального статуса обследованных специалистов. Согласно статистическим данным группы также не различались по числу стрессогенных событий, имевших место в жизни участников исследования в течение последнего года. Однако сравнение шкал личностных опросников позволило установить, что значения личностной и социальной идентичности (по шкалам ЛСИ) ниже у специалистов с высоким уровнем психической напряженности (по индексу PSM-25). Кроме того, группы достоверно различаются по таким параметрам профессиональной самооценки как «результативность деятельности», «степень реализации профессионального потенциала», «переживание профессиональной востребованности», «самоотношение», «отношение других». Перечисленные показатели опросника ПВЛ имеют более низкие значения у специалистов с выраженными признаками стресса, низкой оценкой состояния здоровья и менее активных (шкалы СД «больной – здоровый», «активный - пассивный»). Данные корреляционного анализа соответствуют результатам сравнительного анализа и подтверждают наличие значимых взаимосвязей между высокой оценкой себя как профессионала и высокой общей самооценкой, с одной стороны, и уровнем стресса, с другой. То есть, мы установили, что индивиды с более позитивными характеристиками социальной, профессиональной и личностной идентичности при равнозначном ко-

личестве стрессогенных событий лучше преодолевают негативные последствия психического напряжения и перенапряжения.

С целью получения более четкой структуры, раскрывающей связь отдельных составляющих Я-концепции с сохранением здоровья, был проведен факторный анализ (метод главных компонент, веримакс-вращение). В результате было получено 8 значимых факторов (76,61% совокупной дисперсии). Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1. Результаты факторного анализа

Переменные	Факторы							
	1	2	3	4	5	6	7	8
«Я и общество» ЛСИ	,87	-,04	,03	,08	,05	,25	,14	,15
«мой внутренний мир» ЛСИ	,86	-,07	,18	-,02	,22	-,11	,11	,04
мое материальное положение	,82	-,07	,18	,11	-,09	-,26	,15	,11
«моя работа» ЛСИ	,81	,05	-,19	,15	,06	,33	,13	,02
удовлетворенность работой	,75	,27	-,08	,15	,02	,24	-,07	,01
суммарный индекс ПВЛ	,72	,04	,13	,11	,11	,02	,09	-,03
суммарный индекс PSM-25	-,67	,01	,00	,24	-,36	,03	,21	-,10
«мое будущее» ЛСИ	,66	-,19	,28	-,36	,08	,08	,16	,15
«самооценка здоровья» СД	,54	,12	,47	-,14	-,09	,29	-,07	,25
стаж работы	-,12	,88	-,08	-,11	-,11	,22	-,13	-,07
возраст	,13	,86	,02	-,01	-,22	,18	-,06	,10
«оценка результатов» ССП	,08	,73	,14	,15	,33	-,18	,23	-,02
количество детей	-,11	,70	,08	,17	-,03	-,33	,13	-,24
наличие семьи	,17	,49	,25	,10	-,32	-,25	,16	-,03
индекс саморегуляции ССП	,25	,10	,89	,00	,23	-,05	-,07	,08
«программирование» СПП	-,05	,15	,83	-,10	,21	,17	-,03	,10
«планирование» СПП	,09	-,08	,78	,03	-,27	,15	,15	-,26
образование	,23	-,02	-,05	,82	,04	-,04	-,15	,11
профессия	,12	,19	-,07	,78	,23	,01	,23	-,12
«оценка» СД	,29	-,03	-,07	,64	,15	,27	,20	-,11
«моделирование» СПП	,18	-,16	,14	,37	,36	-,33	,06	,30
индекс Холмса-Райх	,13	-,08	,25	,02	,75	-,15	,04	-,20
«гибкость» СПП	,23	-,11	-,06	,16	,74	,13	-,01	,03
«активность» СД	,19	,05	,21	-,06	-,20	,85	,08	-,15
«сила» СД	,24	-,16	,26	-,20	,37	,70	,13	,09
«отношения с другими» ЛСИ	,10	-,06	-,11	-,10	-,03	,05	,81	,30
«моя семья» ЛСИ	,26	,17	,28	-,08	-,04	,07	,79	-,16
«самостоятельность» СПП	,05	-,08	,36	-,47	-,33	-,03	-,58	-,02
пол	,13	-,18	-,04	,20	-,11	-,08	,03	,81
«мое здоровье» ЛСИ	,46	,20	,14	-,28	,02	,02	,32	,61
доля дисперсии (%)	19,6	10,6	10,1	8,7	7,67	7,29	7,17	5,35

Примечание. Факторы: **1-** «идентичность и здоровье»; **2-** «социально-демографический статус и результативность деятельности»; **3-** уровень саморегуляции и здоровье»; **4-** «квалификация и самооценка»; **5-** «пластичность и стресс»; **6-** «активность»; **7-** «отношения с окружающими»; **8-** «гендер и здоровье».

Как видно из табл. 1, структурообразующей шкалой первого фактора «идентичность и здоровье», выступал показатель ЛСИ «Я и общество в котором живу», характеризующий особенности социальной идентичности индивида, его удовлетворенность своим социальным статусом и взаимоотношениями с окружающими. С высокими весами на положительном полюсе данного фактора находятся показатели опросника ЛСИ, отражающие особенности личностной и профессиональной идентичности (шкалы «мой внутренний мир», «моя работа», «мое будущее», «мое материальное состояние») и суммарный индекс ПВЛ, характеризующий различные аспекты профессиональной Я-концепции и переживание профессиональной востребованности. Кроме того, с меньшими нагрузками в фактор вошли шкала СД «здоровый-больной» и показатель ЛСИ «мое здоровье», отражающие представления человека о своем физическом благополучии и его действия, предпринимаемые для сохранения и укрепления своего здоровья. На отрицательном полюсе фактора - суммарный индекс психической напряженности и стресса шкалы PSM-25. Полученное соотношение переменных, составляющих первый фактор, позволяет сделать вывод о том, что позитивная направленность социальной и профессиональной идентичности у обследованных специалистов тесно связана с психоэмоциональным состоянием и во многом отражает их психологическое и соматическое самочувствие. Анализ других факторов матрицы показывает также, что большое значение для поддержания психологического здоровья профессионалов имеют социально-демографические переменные (наличие семьи, детей, возраст, уровень образования и квалификации, а также способность к саморегуляции поведения и деятельности, особенности «планирования», «программирования» и «моделирования» своих поступков и действий) – факторы №2, №3 и №4. Особое значение в преодолении стресса имеют показатели «пластичности» (фактор №5 «пластичность и стресс»). Важными индикаторами субъективного благополучия выступили активная позиция (фактор №6 «активность и здоровье») и коммуникативные характеристики обследованных специалистов, характер их взаимоотношений с членами семьи и социальным окружением (фактор №7 «отношения с окружающими»). По результатам факторного анализа можно также констатировать, что уровень здоровья тесно связан с гендерной принадлежностью. Содержательная интерпретация фактора №8 «гендер и здоровье» указывает на то, что психосоматическое здоровье женщин в большей степени определяется их взаимоотношениями с окружающими и особенностями образа жизни.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволило выявить место характеристик Я-концепции (социальной, профессиональной и личностной идентичности) среди других (демографических, профессиональных, личностных) переменных, способных повлиять на нейтрализацию и преодоление неблагоприятных стресс-факторов. Результаты исследования позво-

ляют рассматривать показатели идентичности как значимые внутренние ресурсы субъекта труда, помогающие ему справиться с воздействием стресса и купировать его негативные последствия (на примере специалистов-машиностроителей).

Литература

Андреева Г.М. К вопросу о кризисе идентичности в условиях социальных трансформаций [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011.- № 6(20). - С. 1. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 4 марта 2016г.)

Баканов А.С., Зеленова М.Е. Когнитивно-стилевые детерминанты успешности профессиональной деятельности // Социальная психология и общество. 2014. - №1. - С.54-73.

Белинская Е.П. Конструирование идентичности в неопределенности // Личность в пространстве и времени / Под ред. Н.П. Сенченкова, К.Е. Кузьминой, И.В. Морозиковой. – Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2015. - С. 22-27.

Бодров В.А. Психология профессиональной деятельности: теоретические и прикладные проблемы. – М.: ИП РАН, 2006.

Бодров В.А., Зеленова М.Е., Лекалов А.А., Сиваш О.Н., Таяновский В.Ю. Исследование профессионального здоровья летчиков в процессе клинико-психологической экспертизы // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. Выпуск 4 / Под ред. В. А. Бодрова. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2012. - С. 381-415.

Дикая Л.Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2003.

Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009.

Ермолаева Е.П. Оценка реализации профессионала в системе "человек-профессия-общество". - М.: Издательство "Институт психологии РАН", 2011.

Зеленова М.Е. Травматический психологический стресс и профессионально-регулятивная функция Я-концепции // Профессиональная пригодность: субъектно-деятельностный подход /Под ред. В.А. Бодрова.- М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2004. - С.177-192.

Зеленова М.Е. Социально-психологические факторы регуляции профессионального здоровья летчиков // Социальная психология и общество. 2014. - №1. - С. 54-74.

Фернхем А., Хейвен П. Личность и социальное поведение. - СПб.: Питер, 2001.

Чудновский В.Э. Жизненное пространство личности // Психологические проблемы смысла жизни и акме: эл. сб. материалов XVIII симпозиума / Под ред. Г.А.Вайзер, Н.В.Кисельниковой, Т.А.Поповой. М.: ФГНУ "Психологический институт РАО", 2013. - С.14-28. URL: <http://www.pirao.ru> (дата обращения: 6 марта 2016)

ОТНОШЕНИЕ К КОЛОКОЛЬНОМУ ЗВОНУ И ЕГО ПРИМЕНЕНИЮ У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Зеленцова Н.Н.

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Россия

Колокольный звон влияет на человеческую психику, душевные состояния. Как студенты-психологи и преподаватели относятся к колокольному звону. С какими клиентами, в каком случае видят применение звона.

Ключевые слова: колокольный звон, духовность, восприятие.

THE RELATION TO A PEAL AND ITS APPLICATION TO TEACHERS AND STUDENTS-PSYCHOLOGISTS

Zelentsova N.N.

The Kaluga State University of K.E.Tsiolkovsky, Russia

The peal influences the human mentality, mental states. The article presents how students-psychologists and teachers relate to the peal. It is shown what clients the peal can be used with, what results it have.

Keywords: peal, spirituality, perception.

Каждый из нас хоть раз в жизни слышал колокольный звон, но каждый воспринял его по-своему. Особенность русских колоколов заключается в том, что при каждом ударе получается не один, а пять тонов. За время удара звук успевает распасться на несколько составных - то, что мы слышим, и то, что человеческое ухо не улавливает - ультразвук и инфразвук, которые и обладают целебным эффектом. Предки верили, что колокольный звон может не только вылечить человека, но спасти от эпидемии. Для таких случаев колокола отливали специально. Так в Москве на колокольные храма Ризоположения на Донской висит Чумной колокол (Колокол, 2010).

В лечебной силе звука уже не раз убеждались многие люди. Он воздействует на нас, затрагивая порой, самые глубинные струны нашей души. Терапией с помощью звуков занимаются несколько разных направлений, однако среди всех них особое место занимает колоколотерапия — лечение с помощью колокольного звона (Сергеева, 2012).

Удивительный феномен колокольного звона состоит в особенности его звучания и влияния на человека. Колокольный звон способен избавить человека от стрессового состояния, помочь ему быстрее пройти психотерапевтическую реабилитацию и вернуться к нормальной жизни (в т.ч. после перенесенных чрезвычайных нервных потрясений).

Специалисты утверждают, что «контакт» с колоколами делает общительным даже замкнутого человека (одна из главных функций колокольного звона – созыв и объединение людей).

Лечение колоколами — давняя русская традиция. После октября 1917-го она, к сожалению, была утрачена. Только в конце 80-х — начале 90-х годов ушедшего века с возрождением в современной России активной церковной жизни специалисты заговорили о благотворном влиянии звонов на психику человека (Шариков, 2008).

Современная медицина пришла к выводу, что колокольный звон с успехом лечит целый ряд психических и психосоматических заболеваний. Звучание колоколов – это очень мощное лечебное средство. Целебный звон колокола способен всю негативную энергию нейтрализовать, превращая ее в абсолютно безопасную энергию для человека. Он даже помогает избавиться от различных видов психических расстройств, головокружения, состояния депрессии, головных болей. Кроме того колокольный звон является эффективным средством в борьбе с бессонницей, он помогает восстановить нарушенный сон, делая его крепким и спокойным (Чижова, 2013).

Чтобы проанализировать особенности отношения к колокольному звону и проблеме его применения в психологии у преподавателей и студентов - психологов Калужского Государственного Университета им. К. Э. Циолковского, мы разработали анкету (Приложение 1). В исследовании приняли участие 60 студентов (мужского и женского пола в возрасте от 18 до 21 года) и 20 преподавателей (мужского и женского пола в возрасте от 30 до 56 лет).

Результаты ответов студентов на вопрос: «Имеется ли место применения полифонии (колокольного звона) психологами» представим в виде диаграммы (Диаграмма 1).

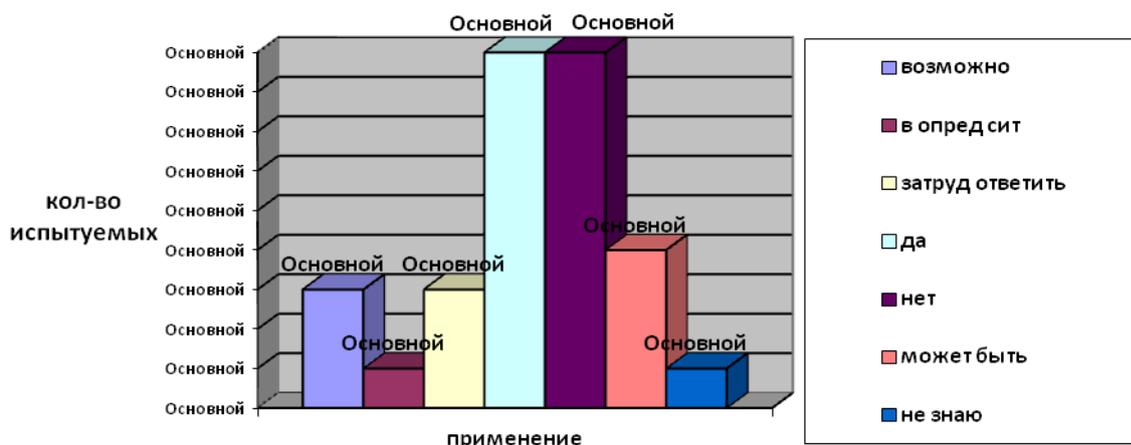


Диаграмма 1

Таким образом, более половины (57 %) студентов видят применение колокольного звона в психологии.

Те, кто ответил положительно на предыдущий вопрос, должны были обозначить в каких ситуациях, с какими клиентами они видят использование колокольного звона.

Полученные ответы:

- с верующим клиентам,
- проверить на стрессоустойчивость,
- с душевно больным, тем, кому не хватает чего-то свыше,
- людям с ОВЗ,
- при введении в трансовое состояние,
- по желанию клиента, в музыкотерапии,
- для уединения с собой, для нахождения внутреннего баланса,
- с теми, кто положительно настроен и не испытывает негатива.

Результаты ответов преподавателей на вопрос: «Имеется ли место применения полифонии (колокольного звона) психологами» представим в виде диаграммы (Диаграмма 2).

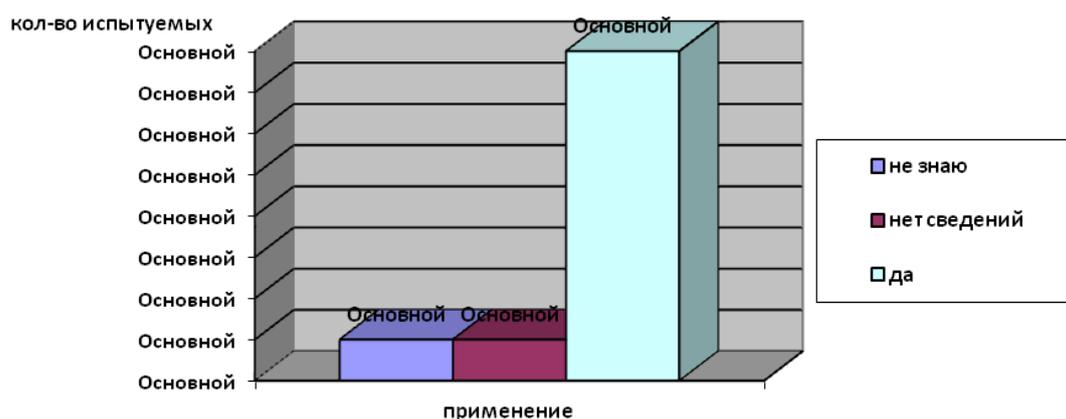


Диаграмма 2

Таким образом, 80% преподавателей видят применение колокольного звона в психологии.

Также кто ответил положительно на предыдущий вопрос, должны были обозначить в каких ситуациях, с какими клиентами они видят использование колокольного звона.

Полученные ответы:

- для регуляции эмоционального состояния клиентов выраженной религиозной направленности,
- в рамках арт-терапии, в тренинге как создание настроения, с клиентами в возрасте 30-40, 60-65 лет,
- очищение души, при обострении ряда психических проблем (коррекция поведения, улучшение психического настроения),
- в ситуации консультирования,

- с любимыми, но по желанию, степень работы зависит от сложности проблемы,

- как элемент музыкотерапии.

Таким образом, полученные результаты позволяют нам сравнить и выяснить, что большее количество (в процентах) преподавателей видят применение колокольного звона в психологии, чем студенты.

Студенты – психологи считают, что можно использовать колокольный звон с верующими людьми, с теми, кто положительно настроен, с людьми, страдающими расстройствами психики, людям с ОВЗ, для уединения, для нахождения внутреннего баланса, в музыкотерапии.

Преподаватели с ними солидарны, но добавляют использование в рамках арт-терапии, в тренинге (как создание настроения), при обострении ряда психических проблем (коррекция поведения, улучшение психического настроения), в ситуации консультирования.

Приложение 1

Анкета

Уважаемый респондент, просим Вас ответить на вопросы данной анкеты, направленной на выяснение вашего отношения к применению полифонии (в нашем случае - колокольному звону) в работе психолога.

Ваш возраст _____

Ваш пол _____

Ваше вероисповедание (указывается по желанию) _____

Посещаете ли Вы учреждения духовной направленности (напр., церковь)?

Слышали ли Вы колокольный звон? _____

Если ДА, то, какие чувства он вызвал у Вас? _____

Приведите свое определение полифонии (колокольный звон – это...)

Какой звон Вы бы предпочли слушать:

В записи

Живой звук

Никакой

По вашему мнению, имеется ли место применения полифонии (колокольного звона) психологами _____

Если да, то где (в каких ситуациях, с какими клиентами) _____

Хотели бы владеть техникой колокольного звона? _____

Если ДА, то укажите причину _____

Благодарим за участие!

Литература

Колокол — в русской литературе и искусстве. 2010.
http://www.kolokola.ru/history/kol_v_literature2.htm.

Лосев, А.Ф. Очерки античного символизма и мифологии. М.: Мысль, 1993.

Сергеева Г.П., Критская Е.Д./Музыка /ФГОС М: Просвещение, 2012.

Чижова А. Р. Кулеватова Т. Н. Солнцев М. Л. Исцеление колокольным звоном Текст предоставлен издательством Исцеление колокольным звоном: Научная книга; 2013.

Шарилов В.Г., Зайцев В.В., Иванова М.А., Шарилов П.В. «Звонарское искусство», М., 2008.

СТРУКТУРА И КЛАССИФИКАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК

Карицкий И.Н.

Московский государственный университет дизайна и технологии, Россия

Современное общество постепенно становится психологическим. В частности, это проявляется в распространении психологических практик. В статье представлена субъектно-деятельностная модель психологической практики. В модель входят: психопрактические основания, аспекты и динамика. Даны классификации практик на основе модели.

Ключевые слова: психологическая практика, психопрактические основания, психопрактические аспекты, психопрактическая динамика.

STRUCTURE AND CLASSIFICATION OF PSYCHOLOGICAL PRACTICE

Karitsky I.N.

Moscow state university of design and technology, Russia

The modern society is becoming psychological. In particular, it is shown in the wide diffusion of psychological practices. An agentive-activity based model of psychological practice is presented. The taxonomies of practices are developed on the bases of the current model.

Keywords: psychological practice, psycho-practical foundations, psycho-practical aspects, psycho-practical dynamics.

В соответствии с тем, что сущность той или иной социальной деятельности определяется ее целями, под психологической практикой мы понимаем вид социальной практической деятельности, которая имеет психопрактическую цель. Под психопрактической целью мы понимаем цель

трансформации психики или, в другой системе координат, – личности. Эти психопрактические цели различны для разных видов практик, но все они связаны с трансформацией психики или личности: И, в конечном счете, они выходят на специфику саморегуляции: текущая, тренируемая, превентивная, восстанавливаемая, развиваемая или разрушаемая саморегуляция и т.д. Психопрактическая цель определяет содержание всех остальных элементов психологической практики. Основными социально санкционируемыми психологическими практиками в соответствии с системно представленными психопрактическими целями являются: саморегуляция, профилактика, тренинг, консультирование, терапия, личностный рост (социально неодобряемые, деструктивные психопрактики мы здесь не рассматриваем, хотя принципиально их структура остается той же самой, основное различие конструктивных и деструктивных практик состоит в мотивации субъекта практики). Другие практики, которые еще могут быть названы, соотносимы с указанными, это – психологическая помощь, коррекция, психологические игры и т.п. (Карицкий, 2007; 2010; 2011а; 2011б; 2012; 2015). Различными аспектами психологических практик, их содержанием, включенностью в социальную реальность занимается множество специалистов (Антоненко, 2014; Василюк, 1996; Вачков, 2010; Залевский, 2008; Кабрин, 2009; 2010; Мазиллов, 2006; 2008; Носкова, 2011; Петренко, Кучеренко, 2007; Распопин, 2010; Сироткина, Смит, 2008; Хозиев, 2007; Юревич, 2010 и др.).

Содержание психологической практики мы разносим по условным измерениям. К важнейшим «измерениям» практики мы относим: вертикальное, горизонтальное, временное, функциональное, глубинное, эссенциальное, индивидуальное. Можно выделить и другие «измерения» психологической практики. Среди этих «измерений» мы выделяем, прежде всего, три компонента, и считаем их основным содержанием психологической практики. Эти компоненты: 1) психопрактические основания – вертикальное измерение, 2) психопрактические аспекты – горизонтальное измерение, 3) психопрактическая динамика – временное измерение.

Основания психологических практик – это те методологические, теоретические, практические представления и схемы действия, социальные или личностные потребности, а также наблюдаемые явления, которые в явном или неявном виде существенно в них используются или существенным образом влияют на них. Вертикальную структуру психопрактики образуют следующие ее основания: мотивационные (потребностно-целевые), концептуальные, реляционные, методологические, практические, орудийные (инструментальные), действенные и феноменальные (объектные).

Мотивационные или потребностно-целевые основания психологической практики составляют совокупность тех общественных, групповых и личностных (индивидуальных) потребностей, мотивов и целей, которые актуально инициируют данную практику, формируют ее и задают ее про-

чее содержание, в том числе содержание других оснований, аспектное и динамическое содержание. Концептуальные основания представлены совокупностью всех дескрипций, концептов и их систем, которые обосновывают данную практику, используются в ней или существенно с ней связаны. Например, психологическая теория может составлять существенную часть концептуальных оснований психопрактики. Но поскольку практика обычно имеет много источников, то в эти основания могут входить и ненаучные представления. Реляционные основания представляют собой множество ценностей, норм и оценок, которые формируют отношение к феноменальному пространству данной психологической практики, а также сами эти отношения. Реляционные основания психопрактики тесно связаны с концептуальными и часто трудно отделимы от них, поскольку всякое представление о реальности уже есть и отношение к ней, «чистых» описаний реальности не существует. Методологические основания психологических практик – это знания о том, как действовать для достижения целей этих практик и чем руководствоваться в этих действиях. Это метод (или совокупность методов) определенной практики, а также конкретизация метода в психотехнологиях, психотехниках и методиках. Праксические представляют собой реальные навыки и умения специалистов, осуществляющих практику, необходимые для выполнения этой практики. Орудийные (или инструментальные) основания – это психологические и иные средства, которые используются в психопрактике для достижения ее целей (результатов). Действенные основания – это совокупность реальных действий, совершаемых в ходе психопрактического процесса, это сама практика в ее непосредственном развертывании. Феноменальные (объектные) основания психологической практики – это совокупность психических, психологических, психосоматических и социально-психологических явлений, которые выделяются в данной психологической практике, с которыми она непосредственно работает, на которые воздействует, трансформирует, формирует, развивает, которые интерпретирует, концептуализирует и т.п. Ее также можно назвать перцептивной структурой практики.

Мотивационные, концептуальные, реляционные, методологические и праксические основания относятся к уровню субъекта. Орудийные и действенные – частично к субъекту, частично занимают пространство между субъектом и объектом, опосредуя их взаимодействие. Феноменальные – к объекту. Как видно, так понимаемая структура оснований психопрактики является субъектной, в том смысле, что она задана со стороны субъекта (Карицкий, 2010; 2011а; 2015).

Представленная последовательность оснований психопрактик: потребностно-целевые, концептуальные, реляционные, методологические, праксические, орудийные, действенные и феноменальные, – отвечает критерию близости к практике. Потребностно-целевые основания – это уровень существующих потребностей и целей психопрактики. Концептуаль-

ные – уровень представления о реальности. Реляционные – уровень отношений к феноменам реальности. Методологические – уровень представлений о способах практического взаимодействия с реальностью. Практические – уровень практических навыков и умений взаимодействия с реальностью. Орудийные – уровень используемых средств при взаимодействии с реальностью. Действенные – уровень непосредственного взаимодействия. Феноменальные основания – это уровень данности реальности, ее предметной стороны субъекту психологической практики. Как таковые они отнесены к самому объекту, но существенно то, что они воспринимаются субъектом практики сквозь призму мотиваций, представлений, методов и действий этой практики.

Психопрактический аспект – это существенное, относительно самостоятельное содержание психологической практики, в которой оно выступает как ее отдельные действия, подчиненные определенным задачам. Любая психологическая практика в явном или неявном виде содержит все виды психопрактических аспектов. Психопрактические аспекты делятся на деятельностнообразующие (саморегуляционный, тренинговый, профилактический, консультационный, терапевтический, развивающий, диагностический), дополнительные (контекстуальный, компенсационный, телесный, игровой, интеграционный, концептуализирующий, просоциальный, гуманистический, трансцендирующий, глубинный, жизнеобучающий и мн. др.) и аспекты высшего уровня (воздействие, познание, отношение, управление). Аспекты высшего уровня присущи всем видам человеческой деятельности. Деятельностнообразующие аспекты при их генерализации (превращении в ведущую деятельность) способны образовывать самостоятельные виды психологических практик: саморегуляция, профилактика, тренинг, консультирование, терапия, личностный рост. Тогда все другие аспекты подчинены генерализованному аспекту, работают на него. Генерализация психопрактического аспекта является основным механизмом образования вида психологической практики. Дополнительные аспекты составляют необходимое содержание психопрактики, на их основе образуются подвиды психологических практик по различным критериям.

Еще одно измерение психологической практики – это психопрактическая динамика. Она включает в себя три вида динамики: системную, групповую и личностную. С каждой из них специалисты хорошо знакомы. Групповая динамика представляет собой совокупность групповых процессов разной направленности, включающих в себя взаимодействие между членами группы, подгруппами, между группой и ведущим и т.п. В целом она может носить позитивный, неопределенный, негативный или более сложный, разнонаправленный характер. Личностная динамика составляет главное содержание психопрактического процесса, она может быть рассмотрена в отношении каждого участника практики, и не только клиента, но и ведущего. Как и в групповой динамике, ее тенденции могут отличать-

ся позитивной, неопределенной, негативной или более сложной, зачастую амбивалентной направленностью. Особенности личностной динамики в целом являются основным маркером успешности или неуспешности психопрактики. Системная динамика включает в себя, прежде всего, взаимное динамическое соотношение психопрактических аспектов в ходе психопрактического процесса и большую или меньшую выраженность тех или иных психопрактических оснований. Надо также отметить, что психопрактический процесс начинается за некоторое время до фактической встречи участников практики и заканчивается отнюдь не в момент формального завершения практики, поскольку всегда наблюдаются (и иногда достаточно длительно) различные отсроченные процессы, вызванные практикой.

Проанализированное содержание психологической практики позволяет осуществить значительное число различных классификаций психопрактик. Вертикальная структура психологической практики представлена уровнями ее оснований. Каждое из этих оснований дает свою классификацию (или несколько классификаций) психопрактик. С уровня мотивационных оснований задается, прежде всего, деление на конструктивные (актуализирующие личностный потенциал) и деструктивные (разрушающие личностный потенциал) практики. Конструктивные практики далее классифицируются по основным видам, о чем мы уже говорили: саморегуляция, профилактика, тренинг, консультирование, терапия, личностный рост (практики развития). Деструктивные практики имеют схожее деление, но с негативной направленностью: это практики подавления, деградации и разрушения личности. Более тонкие мотивации задают более детальное подразделение практик на основе их потребностно-целевой составляющей. Концептуальные основания дают множество критериев для классификаций. Прежде всего, концептуальные основания психологических практик имеют свою уровневую структуру и подразделяются на философские, общенаучные, частнонаучные, теорий среднего уровня, определенной сферы психологии, собственные. Каждый из этих уровней имеет также свою структуру, так на уровне философских оснований выделяются: онтологические, эпистемологические, праксеологические, аксиологические, логические, этические, эстетические, экзистенциальные и другие основания. Каждое из этих оснований подразделяет психопрактики на определенные виды.

Одна из классификаций психопрактик с уровня концептуальных оснований представляет собой деление по основным направлениям в психологии: физиологическая психология, психоанализ, бихевиоризм, гештальт-психология, деятельностная психология, культурно-историческая, когнитивная, гуманистическая, трансперсональная и др. Далее эта классификация может быть детализирована по школам в психологии. Например, для психоанализа это выглядит следующим образом: классический психоанализ З.Фрейда, аналитическая психология К.Г.Юнга, индивидуальная пси-

хология А.Адлера, психосоматика В.Райха, психоанализ К.Хорни, гуманистический психоанализ Э.Фромма, психоанализ Э.Эриксона и пр. В рамках каждой школы (и далее подшколы) существует своя специфическая психологическая практика, обычно психотерапия. Это верно и для других направлений психологии (Карицкий, 2007; 2011б).

Методологические основания, будучи положенными в основу классификаций, подразделяют психологические практики на хорошо-структурированные и слабо-структурированные, рефлексивные и нерефлексивные, интегративные, целевые и обучающие и другие. Но в основном виды практик, разделенные по методологическим основаниям, коррелируют с видами практик, классифицированным по критерию направлений и школ, поскольку каждое направление (школа) в психологии, прежде всего, характеризуется своим особенным методом, не только исследовательским, но и психопрактическим. С другой стороны, группы практик могут использовать схожие методы вне зависимости от принадлежности к той или иной школе в психологии, поэтому их классификации по методологическим основаниям в ряде случаев не совпадают с видами практик по критерию принадлежности к определенным школам. Так, все психопрактики бихевиорального направления используют поведенческие методы, а практики гуманистического направления психологии, наоборот, применяют крайне широкий спектр различных методов, характеризующиеся в целом как самоактуализирующие. Двигательные или вербальные техники могут быть использованы в практиках любого психологического направления при том, что в них же имеются практики, не использующие такого рода техники.

В нашем анализе представлена структура и динамика развитой психологической практики, для которой, в частности, характерно наличие концептуальных, реляционных и методологических оснований. Но для осуществления практики зачастую достаточен ее минимум, по основаниям он выглядит так: мотивационные, практические, орудийные, действенные и феноменальные. Для видов психопрактик, включенных в обыденную жизнь человека и другие виды деятельности, характерна слабая представленность концептуальных, реляционных и методологических оснований. В профессиональных практиках, наоборот, хорошо отрефлексированы все уровни оснований: их концепции психического и объективного миров являются весьма развитыми.

Таким образом, предложенная концепция является хорошим методологическим инструментом для исследования, анализа, классификации, сравнения, развития и экспертной оценки конкретного содержания профессиональных и обыденных психологических практик. Она представляет собой теоретическую основу для проведения широкого класса исследований психологических практик, их содержания, динамики и социальных функций.

Литература

Антоненко И.В. Фактор доверия в психотерапии, консультировании и тренинге // Будущее клинической психологии–2014: материалы VIII Международ. науч.-практ. конф. (25 апреля 2014 г.) / под ред. Е.В. Левченко. Пермь: Пермский гос. нац. исслед. ун-т, 2014.

Василюк Ф.Е. Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. 1996. - №6. - С.25-40.

Вачков И.В. Психологический тренинг. Методология и методика проведения. М.: ЭКСМО, 2010.

Залевский Г.В. Психологическая супервизия. Томск, 2008.

Кабрин В.И. Ноэтическая коммуникация: на пути к релевантному исследованию психологического опыта // Методология и история психологии. 2009. - Вып. 3.

Кабрин В.И. Антропологическая судьба субъекта // Методология и история психологии. 2010. - Вып. 1.

Карицкий И.Н. Теоретико-методологический анализ психологической практики // Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. М: ИП РАН, 2007. - С.223-247.

Карицкий И.Н. Понятие субъекта и объекта в философии и психологии // Методология и история психологии. 2010. - Вып. 1.

Карицкий И.Н. Структура субъекта психологической практики // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология. 2011а. - Вып.1.

Карицкий И.Н. Теоретическая экспликация содержания психологической практики // Теоретическая и экспериментальная психология. 2011б. - № 2.

Карицкий И.Н. Понятие психологической практики // Вестник университета (Государственный университет управления). 2012. - № 1.

Карицкий И.Н. Субъектно заданная модель психологической практики // Вестник Университета Российской академии образования. 2015. - №3. - С.70-80.

Мазилев В.А. Методологические проблемы психологии. Ярославль, 2006.

Мазилев В.А. Методология современной отечественной психологии // Методология и история психологии. 2008. - Вып. 3.

Носкова О.Г. Идеи социальной психологии труда в отечественной социологии и научном управлении начала XX века // Методология и история психологии. 2011. - Вып. 2.

Петренко В.Ф., Кучеренко В.В. Медитация как непосредственное познание // Методология и история психологии. 2007. - Вып. 1.

Распопин Е.В. Предпосылки развития экзистенциально-гуманистического направления в психологии // *Методология и история психологии.* 2010. - Вып.2. - С.23-39.

Сироткина И.Е., Смит Р. «Психологическое общество» и социально-политические перемены в России // *Методология и история психологии.* 2008. - Вып. 3.

Хозиев В.Б. К вопросу о месте консультативного метода исследования в грядущей парадигме психологии // *Методология и история психологии.* 2007. - Вып.1. - С.190-206.

Юревич А.В. Еще раз о «схизисе» исследовательской и практической психологии // *Методология и история психологии.* 2010. - Вып. 3.

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ ПРИ РЕШЕНИИ ЛИЧНОСТНЫХ ПРОБЛЕМ В ПСИХОТЕРАПИИ

*Кисельникова (Волкова) Н.В., Лаврова Е.В.,
Куминская Е.А., Маркова С.В.*

Психологический институт Российской академии образования, Москва

Исследование процесса целеполагания при решении личностных проблем является на сегодняшний день одним из слабо представленных направлений исследований в современной психологической литературе. Существующие теоретические взгляды на процесс целеполагания рассматривают его в контексте процесса решения сложной проблемы. Проблеме целеполагания в психотерапии уделено крайне малое количество публикаций зарубежных авторов. В русскоязычной литературе данные исследования отсутствуют. В данной статье рассматривается наиболее широко используемая модель процесса решения проблем; описываются существующие теоретические подходы к исследованию целеполагания в процессе решения сложных (комплексных) проблем. В частности, рассмотрен подход, сформированный Д. Дернером к исследованию целеполагания в процессе решения сложных (комплексных) проблем. Представлено подробное описание теоретического взгляда на процесс формирования целей, существующие виды и характеристики целей, их взаимное влияние в процессе решения сложных (комплексных) проблем. Отдельного внимания удостоены свойства эффективной цели с позиции теории целеполагания. В качестве методов, используемых для исследования целеполагания в процессе решения сложных (комплексных) проблем, подробно описано использование методов рассуждения вслух (А. Ньюэлл и Г.А. Саймон) и использование компьютеризированных сценариев (Д. Дернер). В ряду комплексных проблем особое место занимают личностные, решение которых рассматривается как предмет работы психотерапевта в широком ряде направлений.

Нами рассмотрены результаты современных исследований влияния сотрудничества терапевта и клиента в процессе постановки целей на эффективность психотерапии. Дополнительно описывается исследование, проведенное E. Wollburg, C. Braukhaus и направленное на изучение влияния целеполагания на результат лечения. Анализ представленных в данной статье подходов и исследований указывает на существующий в современной психологической науке пробел в области целеполагания при решении именно личностных проблем в рамках психотерапии и необходимость его восполнения с позиций развития как научной так и практико-ориентированной сторон психологической науки.

Ключевые слова: целеполагание, решение проблем, личностная проблема, психотерапия, методология, методы.

METHODOLOGY AND METHODS FOR GOAL SETTING STUDIES IN PERSONAL PROBLEM SOLVING IN PSYCHOTHERAPY

Kiselnikva (Volkova) N.V., Lavrova E.V., Kuminskaya E.A., Markova S.V.
Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow

The study of goal-setting in a process of a personal problem solving is one of the understudied approaches in the psychological literature. The existing theoretical approaches consider a goal-setting in a context of a general problem solving process. A very limited number of articles are devoted to a personal problem solving. Moreover, there are no Russian-language publications. The most widespread model of a problem solving is presented in the current article; the existing theoretical approaches to a goal-setting in a problem solving are described. The theoretical approach to a process of problem solving, developed by D. Derner, is reviewed. We presented a comprehensive review of theoretical approach to goal-setting, types and characteristics of goals, interference of goals during a process of problem solving. Additionally, we presented features of an effective goal from the perspective of the goal-setting theory. We reviewed and presented the following methods of research of goal-setting in problem solving: think-aloud method (A. Newell; G.A. Simon) and computerized scripts (D. Derner). We especially emphasize personal problems as solving of them is an object of therapeutic work from them perspective of different theoretical approaches. We reviewed the results of the research for the effect of client-therapist collaboration in goal-setting on the efficiency of treatment. Additionally, we presented the research of the affect of goal-setting on the efficiency of therapy by E. Wollburg, C. Braukhaus. The analysis of the reviewed and presented literature and research indicates that there is a gap in psychological science in the area of a personal problem solving in psychotherapy. There is a necessity in filling this gap in order of the further development both scientific and practically-oriented psychology.

Keywords: goal setting, problem solving, personal problem, psychotherapy, methodology, method.

Целеполагание (или целеобразование) является одним из ключевых процессов, изучаемых в психологии мышления. Процесс решения задач и проблем начинается с преобразования требования задачи в цель (Спиридонов, 2006), а действия «решателя» направляются на поиск способов достижение этой цели (Вудвортс, 1950; Пойа, 1976).

Цель (целевое состояние, goal state) рассматривается как неотъемлемая часть проблемного пространства наряду с исходным состоянием (initial state), разрыв между которыми преодолевается с помощью набора операторов перехода (эвристик) и сопровождается оценкой продвижения к целевому состоянию (Ellis & Siegler, 1994; Kotovsky, Hayes, & Simon, 1985; Newell & Simon, 1972).

Данная модель (the General Problem Solver) получила широкое признание и нашла свое применение во множестве эмпирических исследований, в рамках которых процесс решения проблем рассматривается как серия действий, направленных на минимизацию различий между исходным состоянием и целью. Эта методология достаточно хороша для формализации четко определенных задач и проблем (well-defined problems) с однозначно понимаемыми параметрами. Однако ее использование оказалось не столь эффективным для исследования процессов решения плохо определенных проблем (ill-defined problems) и творческих задач (creative tasks). Рассмотрение целеполагания как автоматически проистекающего из требований проблемной ситуации либо задачи в условиях указанных типов проблем и задач столкнулось с формулировкой «нерабочих» целей. Человек оказывается не в состоянии справиться с плохо определенными проблемами, опираясь лишь на содержание сознаваемой им цели или явно представленных условий, а привычные способы целеполагания и решения проблем (выделить неизвестное, ответить на вопрос, найти ответ и т.п.) приводят к формулировке цели «слишком общей, «неспецифичной», недостаточно привязанной к реалиям задачи» и неспособной направлять поиски решения (Спиридонов, 2006). В этих условиях требуется специальная активность «решателя» по формулировке «правильных» целей. Выделить критерии таких целей смогли исследователи, сосредоточившие свое внимание на разработке подхода к изучению целеполагания в процессе решения сложных (комплексных) проблем Д. Дернер и его коллеги. С одной стороны, Д. Дернер так же определял «решение сложных проблем» как процесс преодоления барьеров между исходным состоянием и желаемой целью посредством поведенческой и/или когнитивной многоступенчатой активностью. С другой стороны, он подчеркивает нелинейность этого процесса, сложный, динамический, непрозрачный и изменчивый характер всех компонентов проблемы, их неопределенность для «решателя» (Frensch &

Funke, 1995). Процедуры исследования, разработанные Д. Дернером, моделируют системы с этими свойствами и позволяют ответить на вопросы о специфике целеполагания при решении комплексных проблем.

Так, можно говорить о положительных (достижение чего-либо) и отрицательных (избавление от чего-либо) целях, глобальных и специфических, ясных и неясных, сетевидных/множественных (связанных прямым или обратным образом) и независимых/простых, имплицитных и эксплицитных. Эффективное решение комплексных проблем предполагает формирование целей с определенными характеристиками и учет их взаимовлияния, а также стремление к определенной форме целеполагания, получившей название максимальной эффективности-дивергентности, то есть к предоставлению множества различных вариантов действий с высокой вероятностью успеха (Дернер, 1997). Свойства эффективной цели также находятся в центре внимания теории целеполагания (Locke, Latham, 2006), и в качестве таковых выделяются: уровень специфичности и трудности, соотношение процессуальных и результативных целей, внутренний или внешний характер цели. Осознание влияния специфики целеполагания при решении комплексных проблем повлекло за собой и поиск новых процедур исследования.

В работах, выполняемых в русле методологии А. Ньюэлла и Г.А. Саймона (1972), активно используется метод рассуждения вслух, когда испытуемых просят в процессе решения задачи озвучивать все соображения, касающиеся обдумывания условий задачи, и действия по ее решению. Кроме того, экспериментаторы варьируют отдельные условия организации процесса решения и типы задач, что позволяет актуализировать разные компоненты и стратегии мышления (Спиридонов, 2006, Семенов, 1990).

В исследованиях комплексных проблем (Дернер, 1997) используются компьютеризированные сценарии, варьирующие более 2000 взаимосвязанных переменных. Испытуемый ставится в условия генерализованной цели – исследовать предлагаемую систему и/или добиться в ее функционировании определенных показателей. А.Н. Поддъяков (2007) отмечает, что диагностика способностей к решению комплексных проблем сама по себе является комплексной проблемой с высокой степенью неопределенности на различных уровнях, а методы изучения этих проблем должны создавать испытуемому условия, неопределенные и новые настолько, чтобы инициировать, "запустить" эту деятельность и дать ей развернуться. При этом А.Н. Поддъяковым (2007а) постулируется общий методологический закон исследования сложных динамических систем, согласно которому «из-за множественных положительных и отрицательных связей, существующих в сложной динамической системе, любой метод, раскрывающий одни ее характеристики, будет неизбежно скрывать, подавлять и деформировать другие ее существенные характеристики. Универсальный метод исследования,

который бы только раскрывал характеристики сложной системы, ничему при этом не мешая, невозможен».

В ряду комплексных проблем особое место занимают личностные, ядром которых выступает все многообразие личностных смыслов человека. Решение личностных проблем клиента в диалоге с ним рассматривается как предмет работы психотерапевта в широком ряде направлений (стратегическая терапия, ориентированная на решение краткосрочная терапия, проблем-солвинг терапия и др.). В рамках таких школ целеполаганию уделяется особое внимание, специалистов направленно обучают формулированию цели совместной работы (кое-где это является необходимым звеном процедуры заключения психотерапевтического контракта), технологиям проверки запроса клиента на соответствие критериям «правильных» целей, многие из которых в точности дублируют критерии «хороших» целей по Д. Дернеру (позитивность, конкретность, достижимость средствами психотерапии). В то же время теоретическое осмысление этого профессионального опыта, а также научное исследование специфики целеполагания при решении личностных проблем находится в зачаточном состоянии.

В ряде работ было показано, что совместная постановка целей может привести к росту удовлетворенности клиента, сокращению времени лечения и более эффективному достижению цели (Neistadt, 1995). Сотрудничество терапевта и клиента в целеполагании, проверке актуальности целей и составлении плана их достижения очень существенно для терапевтического эффекта McAndrew et al. (1999). Для пилотажного исследования восприятия клиентами гериатрического отделения и психотерапевтами совместного целеполагания авторы разработали два опросника, каждый из них включал 10 пунктов. Вопросы относительно интересов, повседневной деятельности и т.п. были сформулированы в связи с их ролью в целеполагании. Ответы оценивались по пятибалльной шкале Лайкерта. Исследование показало, что терапевты и клиенты фокусируются на различных аспектах целеполагания. Последних в большей степени, чем специалистов, интересует сам процесс сотрудничества и обсуждение целей конкретных видов активности в терапии, а также доступность поддержки после окончания терапии. Психотерапевты фокусировались на содержании целей и стратегии их обсуждения.

Е. Wollburg, С. Braukhaus (2010) провели единственное в своем роде исследование, направленное на изучение влияния целеполагания на результат лечения на выборке 657 депрессивных пациентов. Цели лечения в подвыборках определялись либо в терминах достижения (позитивные цели), либо избегания (негативные цели). Формулировки цели задавали сами пациенты. Если пациенты ставили только позитивные цели, они определялись в подвыборку 1, если называли, по меньшей мере, одну негативную цель – в подвыборку 2. Если цель было невозможно однозначно классифицировать, пациент исключался из выборки. Целеполагание-достижение

раскрывается через попытки двигаться вперед или поддержать положительный психологический статус («я хочу испытать больше радости»), избегание – как попытка уйти или держаться подальше от негативно оцениваемого конечного состояния («я хочу ослабить свою депрессию»).

Все пациенты проходили курс мультимодальной когнитивно-поведенческой терапии. До и после курса они заполняли пакет опросников, включающих Шкалу депрессии А.Бека (Бек, Уорд, Мендельсон, Мок & Erbaugh, 1961; немецкая версия: Хауцингер и др., 2000) и другие шкалы самооценки состояния.

Результаты показали, что целеполагание как избегание ассоциируется с небольшим облегчением симптоматики, но не влияет на достижение цели. Исследователи сделали вывод о возможности использования этих результатов не только для управления индивидуальным планированием лечения, но и для контроля качества терапии. Кроме того, они подчеркивают, что целеполагание следует рассматривать в качестве контрольной переменной в исследовании депрессии.

Надо отметить, что, если зарубежом можно найти отдельные исследования, посвященные целеполаганию в психотерапии, то в русскоязычном научном пространстве таковые отсутствуют. Как мы видим, в приведенных работах, авторами вопрос о методологии исследования целеполагания при решении личностных проблем не ставится – в отличие от специалистов, рассматривающих целеполагание в контексте решения задач и озабоченных разработкой теории и методов ее эмпирической верификацией (Locke, Latham, 2002, 2006; Tubbs, 1986). Кроме того, методическая часть исследований представлена исключительно опросными инструментами для самоотчетов, явно ограниченными в способности давать объективную информацию и отвечать на вопросы о специфических стратегиях и приемах совместного целеполагания в психотерапии, влиянии своеобразия терапевтической ситуации коммуникации на целеполагание у клиента, регуляторной функции цели клиента относительно деятельности терапевта и многие другие, существенные для понимания механизмов этого процесса при решении личностной проблемы.

Восполнение этих пробелов важно не только с позиций разработки научного поля, но и в свете развития научно-обоснованной психотерапевтической практики и профессионального образования – отбора наиболее «работающих» технологий целеполагания, включения их в программы подготовки и аттестации специалистов.

Литература

Вудвортс Р. Экспериментальная психология. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1950.

Дернер Д. Логика неудачи. – М.: Смысл, 1997.

Поддьяков А.Н. Неопределенность в решении комплексных проблем // Человек в ситуации неопределенности / Гл. ред. А.К. Болотова. Гос. ун-т – Высшая школа экономики. – М.: ТЕИС, 2007а. - С. 177-193.

Поддьяков А.Н. Решение комплексных проблем в неклассической парадигме // Теория и методология психологии: постнеклассическая перспектива / Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. – М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2007. - С. 136-156.

Пойа Д. Математическое открытие. Решение задач: основные понятия, изучение и преподавание. 2-е изд. – М.: Наука; Физматлит, 1976.

Семенов И.Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач. – М.: НИИ ОПП АПН СССР, 1990.

Спирidonов В.Ф. Психология мышления: Решение задач и проблем: Учебное пособие. – М.: Генезис, 2006. - 319 с.

Ellis S., Siegler R.S. Development of problem solving. In R. J. Sternberg (Ed.), Thinking and problem solving. Handbook of perception and cognition (2nd ed.) San Diego, CA: Academic Press. 1994. - P. 333-367.

Frensch P.A., Funke J. Definitions, traditions, and a general framework for understanding complex problem solving. In P. A. Frensch & J. Funke (Eds.) // Complex problem solving: The European perspective. Hillsdale, NJ.: Erlbaum, 1995. - P. 3-25.

Kotovsky K., Hayes J.R., Simon H.A. Why are some problems hard? Evidence from the Tower of Hanoi // Cognitive Psychology. 1985. - 17. - P. 248-294.

Locke E.A., Latham G.P. New Directions in Goal-Setting Theory // Current Directions in Psychological Science. 2006. - 15. - P. 265-268.

McAndrew E., McDermott S., Vitzakovitch S., Warunek M., Holm M.B. Therapist and Patient Perceptions of the Occupational Therapy Goal-Setting Process: A Pilot Study // Physical & Occupational Therapy in Geriatrics. 1999. - Vol. 17(1). - P. 55-63.

Neistadt M.E. Methods of assessing clients' priorities: A survey of adult physical dysfunction settings // American Journal of Occupational Therapy. 1995. - 49. - P. 428-436.

Newell A., Simon H. Human problem solving. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall, 1972.

Tubbs M.E. Goal Setting: A Meta-Analytic Examination of the Empirical Evidence // Journal of Applied Psychology. 1986. - Vol. 71. - №3. - P. 474-483.

Wollburg E., Braukhaus C. Goal setting in psychotherapy: The relevance of approach and avoidance goals for treatment outcome // Psychotherapy Research. 2010. - 20:4. - P. 488-494.

КЛЮЧЕВЫЕ СТРЕСС-ФАКТОРЫ И КОПИНГ-СТРАТЕГИИ У СТУДЕНТОВ

Коноваленко Г.А., Конасова Е.Н., Жатько Е.В.
Московский гуманитарный университет, Россия

В работе представлены результаты исследования стресса и копинг стратегий, а также потребности в психологической помощи у студентов первых и третьих курсов (на примере студентов Московского гуманитарного университета). Результаты свидетельствуют о том, что основные стрессовые факторы связаны с современной нестабильной экономической ситуацией, а также профессиональной неопределенностью большинства студентов. Обосновывается необходимость создания службы психологической помощи студентам, а также проведения общих образовательных мероприятий различных факультетов совместно с факультетом психологии с целью ознакомления студентов других специальностей с сутью психологической помощи и повышения их сознательности в вопросах совладания со стрессом.

Ключевые слова: стресс, копинг-стратегии, психологическая поддержка студентов, трудная жизненная ситуация.

STUDENTS KEY STRESS FACTORS AND COPING STRATEGIES

Konovalenko G.A., Konasova E.N., Zhatko E.V.
Moscow University for the Humanities, Russia

The paper presents the results of research of students key stress factors and coping strategies. The results indicate key stress factors of students of Moscow University for the Humanities and their main coping strategies. Due to students disorientation in questions of future professional self-realization and not enough knowledge about psychological support, includes recommendations for the organization of the special psychological support team for the students.

Keywords: stress, coping strategies, psychological support for students, hard life situation.

Стресс, как неспецифическая реакция организма на предъявляемые ему требования среды, является одновременно естественным для организма состоянием, но вместе с тем и весьма ресурсно-затратным (Селье Г., 1979). Работа университета, как высшего учебного заведения, основана на программе предъявляющей множество требований к учащимся, что подразумевает определенный и достаточно сильный стрессовый фон для студентов. Одновременно с этим студенты подвергаются воздействию множества других стресс факторов вне стен университета. Современные студенты за-

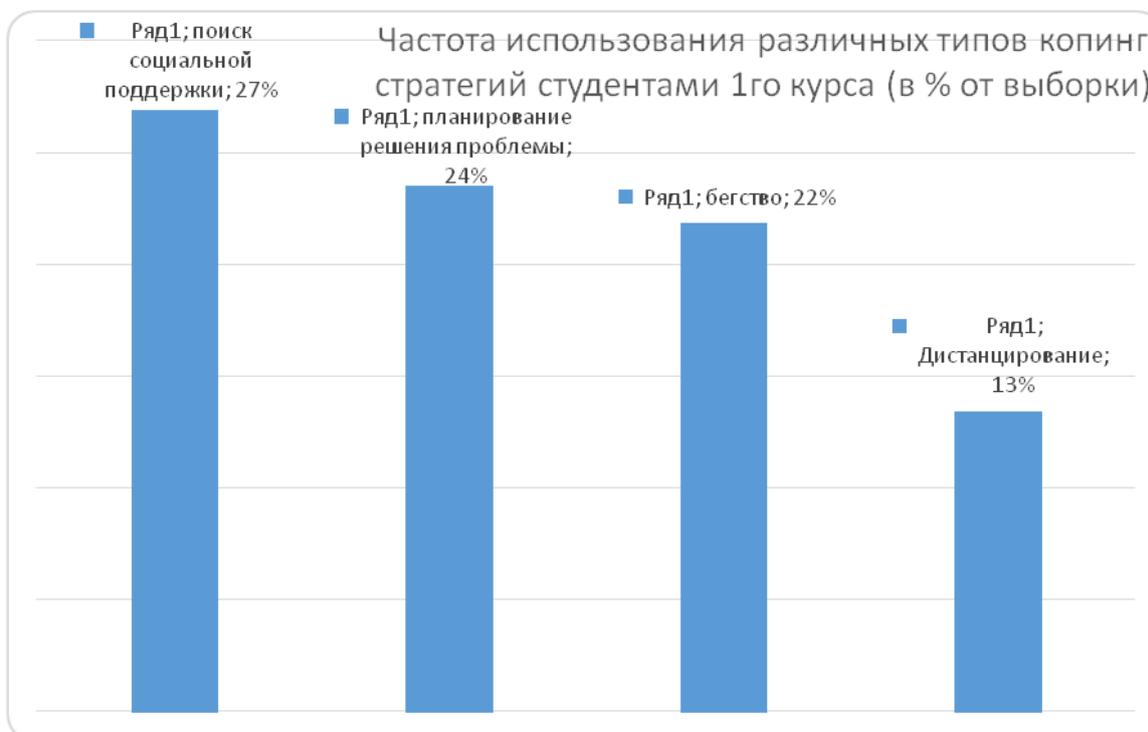
частую решают вопрос о самостоятельном заработке для оплаты учебы, жилья, поддержки своей семьи. Чрезмерное воздействие стрессовых факторов приводит к быстрому истощению ресурсов организма на поддержание эффективной работоспособности студента, что может привести к значительному снижению качества образования. В связи с этим, руководством Московского гуманитарного университета было принято решение о проведении масштабного исследования ключевых стресс факторов и копинг стратегий у студентов, а так же необходимости создания студенческой службы психологической помощи.

Исследование проводилось путем анкетирования студентов первых и третьих курсов, различных факультетов Московского гуманитарного университета. Выборка состояла из 100 студентов первого курса (в возрасте от 17 до 21 года) и 90 студентов третьего курса (28 молодых людей и 62 девушек в возрасте от 19 до 24 лет). Среди студентов 3го курса 65,2% не работают, 14,6% имеют постоянную работу, 20,2% временно подрабатывают. Анкета, разработанная сотрудниками института, включила в себя такие вопросы, как: с чем ассоциируется у студента понятие жизненные трудности, какие ситуации в жизни человека можно назвать трудными жизненными ситуациями, в каких ситуациях студенту приходилось испытывать жизненные трудности, что делает студент попадая в трудную жизненную ситуацию, какие испытывает эмоции, каково его самочувствие, нуждаются ли они в помощи и поддержке, оказывали ли они поддержку нуждающимся в трудной ситуации, помогло бы студентам наличие психологической службы в университете справляться с жизненными трудностями, готовы ли студенты обращаться в такую службу и какие вопросы готовы обсуждать. Все эти вопросы были разделены соответственно на три основных блока, блок выявления стрессовых ситуаций для студентов, блок выявления ключевых копинг стратегий и блок выявления потребности у студентов в психологической помощи студентам в рамках университета.

Анализ результатов первого блока анкеты позволил выявить следующие результаты, порядок стрессовых факторов отличался у студентов первого и третьего курсов. Так для студентов первого курса наибольший стресс представляют: потеря или смерть близкого (42%), проблемы с финансами (26%), болезнь (17%), потеря работы (8%), проблемы на личном фронте (7%). У студентов третьего курса жизненные трудности ассоциируются прежде всего с финансовыми трудностями (29%) далее из наиболее популярных ответов следует отметить проблемы личного характера (такие как адаптация в коллективе, недопонимание, отсутствие личной жизни, близких людей, проблемы личного выбора) их отметили 24% респондентов и общие ответы вроде «сложности жизни», «проблемы которые сразу нельзя решить» которые так же выбрали 24% студентов. Так же жизненные трудности у студентов ассоциируются с семейными проблемами (17%), вопросами здоровья, болезнями либо смертью близких (13%), про-

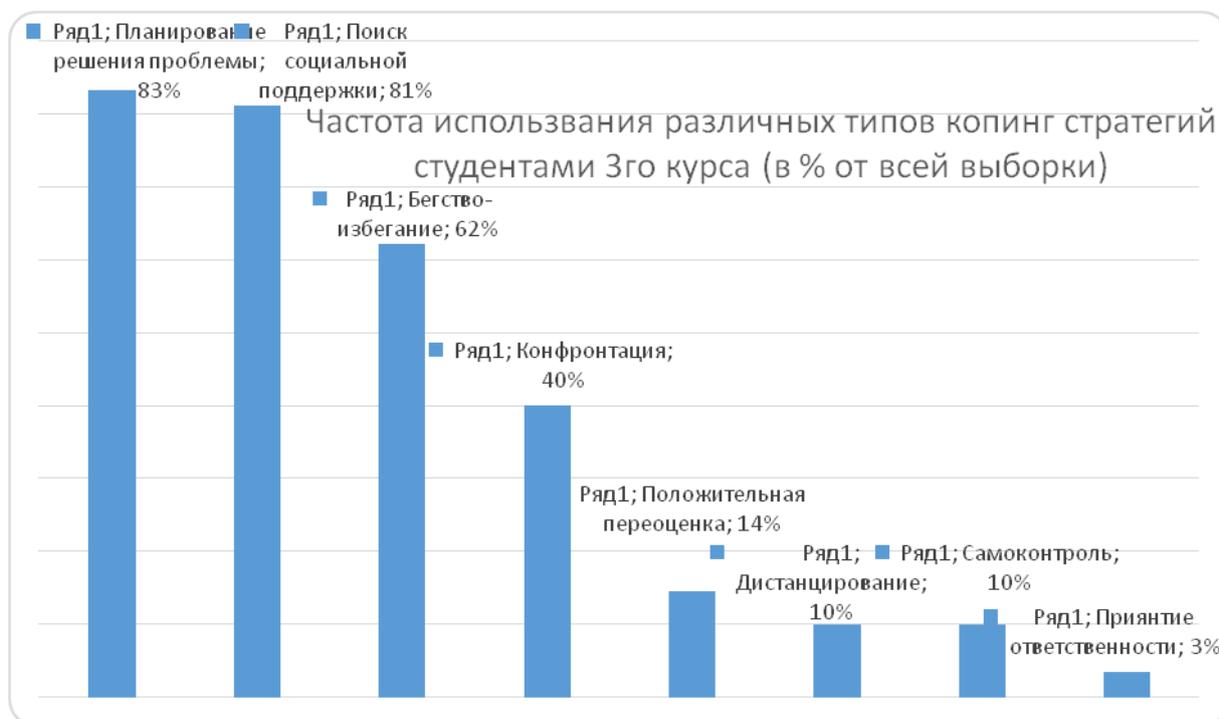
блемами трудоустройства (11%) и учебы (9%). У 2% студентов жизненные трудности ассоциируются с алкоголем. Трудная жизненная ситуация по мнению студентов представляет собой проблемы со здоровьем, болезнь или смерть (42%), финансовые сложности, проблемы с жильем (41%), проблемы личного характера, одиночество, кризис развития (31%), проблемы с которыми сложно либо невозможно справиться своими силами (14%) и семейные проблемы (13%). Среди студентов 3го курса 24% утверждают, что им никогда не доводилось попадать в трудные жизненные ситуации, 61% отметили, что им приходилось несколько раз оказываться в подобных ситуациях, 7% респондентов заявили, что они находятся в трудной жизненной ситуации на момент проведения исследования. Среди жизненных ситуаций в которых опрошенными студентам приходилось сталкиваться с серьезными трудностями на первом месте оказались семейные проблемы (54,4%), далее следуют проблемы с учебой (43,4%), со сверстниками и с противоположным полом (по 32,2%), что свидетельствует о наличии коммуникативных проблем. 17% третьекурсников сталкивались с трудностями при устройстве на работу и 16% непосредственно на работе. 7% утверждают, что им не приходилось сталкиваться с трудностями.

Второй блок анкеты был посвящен изучению наиболее актуальным копинг-стратегиям студентов. Результаты были объединены в шкалы, выделенные Folkman S., Lazarus R. (Folkman S., Lazarus R.,1988).



Можно сделать выводы о том, что поиск студентами решения в данных ситуациях не всегда конструктивен и ведет к положительному разрешению ситуации. Такой вывод мы делаем исходя из данных о том, что 56%

опрошенных пытаются в трудных ситуациях обратиться к окружающим за помощью (что также не всегда будет иметь положительный исход), а также пытаются найти решение, обращается к внешним источникам за помощью. В то время как остальные 44%, что составляет практически половину, прибегают к чрезмерным растратам, вредным привычкам или вообще замыкаются в себе, проявляют пассивность.



Как мы видим на диаграмме, основными копинг-стратегиями у студентов 3го курса являются: планирование решения проблемы, поиск социальной поддержки и бегство-избегание. Наименее выражена стратегия принятия ответственности, которая представлена в опроснике опцией обращения за помощью к специалисту. Мы связываем это факт с недостаточной осведомленностью современных студентов о том, что представляет собой психологическая помощь.

Анализ ответов на вопросы третьего блока показал, что более 28% студентов готовы обращаться в психологическую службу университета. Половина из них готовы к личной консультации, остальные респонденты предпочитают либо участвовать в тренингах, либо получать онлайн консультации. Определяя круг вопросов, которые можно было бы обсудить с психологом, студенты называли личные вопросы, семейные проблемы, профориентацию, проблемы общения. В ходе анкетирования выяснилось, в частности, что студенты, чья профессиональная деятельность не связана с психологией, склонны воспринимать психологов как клинических врачей, а обращение к психологу как признание наличия психического заболевания, что совершенно не соответствует действительности. Таким образом в

виду распространённых заблуждений студенты отказываются от адекватной и эффективной помощи в решении проблем дистресса.

Резюмируя вышесказанное, современные студенты испытывают воздействие множества различных стресс факторов, на преодоление которых зачастую не хватает сил самих студентов. Студенты первого курса более пассивны в отношении решения собственных проблем. Они склонны к поиску внешнего источника помощи. Это может быть связано с инфантильностью современных молодых людей, которым требуется больше времени для того, чтобы стать самостоятельными. Наиболее распространённым стресс фактором для всех опрошенных нами студентов являются финансовые трудности. В частности это соотносится с тем, что подавляющее большинство студентов не имеют постоянной работы и стабильного заработка. Так же из анкет мы увидели, что многие студенты испытывают трудности в межличностном общении, что безусловно затрудняет социальную адаптацию в новом коллективе, создает проблемы в учебе и при трудоустройстве.

По результатам исследования можно дать следующие рекомендации:

1. Провести более детальное изучение особенностей копинг-стратегий у студентов, в частности их взаимосвязь с мотивационной сферой личности и влияние на профессиональную самореализацию.

2. Организовать на базе Московского гуманитарного университета службу психологической поддержки для студентов силами студентов старших курсов факультета психологии и социальной работы.

3. Проводить общеразвивающие информационные мероприятия для студентов других факультетов с целью разъяснения сути психологической помощи.

4. Проводить для студентов мероприятия направленные на развитие их коммуникативных способностей, общего кругозора, осведомленности о текущей ситуации в выбранной ими профессии.

Литература

Китаев-Смык Л.А. Организм и стресс: стресс жизни и стресс смерти. М.: Смысл, 2012.

Методика для психологической диагностики совладающего поведения в стрессовых и проблемных для личности ситуациях / науч. ред. Л.И. Вассерман. – СПб.: Психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева, 2008.

Селье Г. Стресс без дистресса. М.: Прогресс, 1979.

Folkman S., Lazarus R.S. Manual for the Ways of Coping Questionnaire. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1988.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ СКАЗКОТЕРАПИИ КАК МЕТОДА КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Купченко В.Е., Устюгова Е.В.

Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, Россия

Существование статистически достоверных различий между значениями показателей школьной тревожности, принадлежащих к двум наборам данных до и после проведения сказкотерапии, подтвердили гипотезу об эффективности использования метода сказкотерапии в коррекции школьной тревожности младших школьников.

Ключевые слова: сказка, сказкотерапия, коррекция тревожности младших школьников.

THERAPY BY THE FAIRYTALE AS A METHOD OF CORRECTION SCHOOL ANXIETY YOUNGER SCHOOL STUDENTS

Kupchenko V.E., Ustyugov E.V.

Omsk State University. F.M. Dostoevsky, Russia

Existence of statistically reliable distinctions between the values of indicators of school uneasiness belonging to the two sets of data before and after correction and developing work, confirmed the hypothesis: the use of the method in therapy by the fairytale psychological correction school anxiety younger school students, helping to reduce the level of anxiety.

Keywords: fairy tale, fairy tale therapy, correction of anxiety of younger schoolboys

Сказка несет в себе культуру, мировоззрение, ценности и нормы своего народа. На протяжении веков сказка является своеобразным инструментом обучения и целительства, необходимым средством в постижении ребёнком мира. Она позволяет сделать процесс эмоционально-нравственного развития ребёнка контролируемым и целенаправленным. Ученые, выбравшие объектом внимания сказку, подчеркивают её влияние как на сознательные, так и на бессознательные стороны личности, правильно организованное эстетическое восприятие оказывает значительное влияние на духовное развитие ребенка, приводя к обретению отдельных знаний и умений, формированию отдельных психических процессов, определённых образцов поведения (Пропп, 2000; Фон Франц, 2007).

Комплексная сказкотерапия представляет собой синтез наиболее эффективных психологических технологий и психотерапевтических приемов

в сказочном контексте (Зинкевич-Евстигнеева, 1998). Это метод, использующий метафорическую форму для интеграции личности, развития творческих способностей, совершенствования способов взаимодействия с окружающим миром, а также обучения, диагностики и коррекции (Зинкевич-Евстигнеева, 1998). Сказкотерапия признается одним из эффективных методов работы с детьми, испытывающими те или иные эмоциональные и поведенческие затруднения (Зинкевич-Евстигнеева, 1998; Микляева, Румянцева, 2004). Кроме того, процесс сказкотерапии позволяет ребенку актуализировать и осознать свои проблемы, а также увидеть различные пути их решения.

Проблема нашего исследования состоит в изучении практических возможностей сказкотерапии в целях коррекции школьной тревожности младших школьников.

Тревожность — переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятного исхода, с предчувствием грозящей опасности. Различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента (Прихожан, 2000). «Школьная тревожность — это специфический вид тревожности, проявляющейся во взаимодействии ребенка с различными компонентами образовательной среды и закрепляющейся в этом взаимодействии. В ее формировании можно условно выделить как ситуационные (собственно взаимодействие с компонентами образовательной среды), так и индивидуальные (темперамент, самооценка и т. д.) предпосылки» (Микляева, Румянцева, 2004, с.37). Начиная с подросткового возраста, она может формироваться и закрепляться в рамках личностной тревожности как психического свойства учащегося, стать характеристикой личности ребенка, или привести к невротизации личности. Таким образом, высокая тревожность ребенка, если ее не корректировать, выступает, как негативный фактор, препятствующий реализации детей в учебной деятельности, межличностных отношениях и деструктивно влияющий на личность ребенка в целом (Микляева, Румянцева, 2004).

Психологическая поддержка, в том числе в виде психологической групповой работы, необходима и детям «группы риска», которые могут быть удобны взрослому, так как послушны, имеют высокую учебную мотивацию, но при этом испытывают то или иное личностное неблагополучие, у таких детей высока вероятность развития глубокого внутреннего конфликта, неадекватных компенсационных механизмов, психосоматизации. Мы полагаем, что оптимальное решение в данной ситуации — это включение детей в групповую психологическую работу, которая является одновременно и психокоррекционной, и психопрофилактической.

Традиционный способ подтверждения результативности психокоррекционной работы состоит в реализации схемы: диагностическое обследование до начала работы — воздействие — завершающая диагностика —

фиксация достоверных различий между данными начального и конечного замеров. При оценке эффективности коррекции значимыми показателями являются: субъективно переживаемые ребенком изменения во внутреннем мире; объективно регистрируемые параметры, характеризующие изменения в различных модальностях; устойчивость изменений в последующей после получения психологической помощи жизни ребенка (Вачков, 1997)

Итак, целью нашего исследования явилось изучение эффективности применения метода сказкотерапии в коррекции школьной тревожности детей младшего школьного возраста.

В качестве гипотезы выдвинуто предположение о том, что применение метода сказкотерапии в психологической коррекции школьной тревожности младших школьников способствует снижению уровня тревожности.

Выборку исследования составляют младшие школьники в возрасте от 7 до 10 лет, учащиеся с первого по третий класс средней образовательной школы в количестве 63 человек. Экспериментальная группа: в нее вошли ученики двух третьих классов в возрасте 9-10 лет, в количестве 42 человек. С этими детьми мы проводили психокоррекционную работу. Контрольная группа: для проверки достоверности результатов и для сравнительного анализа нами была набрана группа, в которую вошли ученики третьего класса в возрасте 9-10 лет, в количестве 21 человек, с последними психокоррекционная работа не проводилась.

По результатам фронтальной диагностики определились учащиеся «группы риска», характеризующиеся повышенной школьной тревожностью. В основу эмпирического исследования нами был положен тест школьной тревожности Филлипса. В экспериментальной группе наиболее выражены страх ситуации проверки знаний и страх самовыражения. Негативные эмоциональные переживания часто возникают в ситуациях оценивания учителем знаний школьника и связаны с необходимостью демонстрации своих возможностей. Для многих детей характерен страх, не соответствовать ожиданиям окружающих. Эти школьники в своей учебной деятельности, в ситуациях внутришкольного взаимодействия склонны руководствоваться мнением окружающих об их личности, так желание социального одобрения является ведущим мотивом для данной группы детей. Группу риска составили почти сорок процентов испытуемых, сюда включены в целом адаптированные к социуму дети, которые по результатам диагностики проявляют повышенную школьную тревожность, на этих учеников ориентировано коррекционное воздействие.

Для проведения коррекции была составлена программа сказкотерапии, целью которой является создание условий для снижения школьной тревожности у учащихся до уровня «мобилизующей» тревоги. Для достижения этой цели поэтапно решаются следующие задачи: обучение участников группы способам осознания и отреагирования эмоций; способст-

вание улучшению самооценки школьников; формирование коммуникативной культуры участников группы. Программа направлена также на развитие средств самопознания тревожных детей, на повышение представлений о собственной ценности, на развитие мотивов межличностных отношений, на развитие уверенности в собственных силах, а также способности наиболее успешно реализовать себя в поведении и взаимодействии, умении управлять собой, сдерживать себя в эмоционально сложной обстановке.

Таблица 1. Результаты сравнительного анализа методами математической статистики данных первичного и вторичного диагностического обследования экспериментальной группы

Шкалы школьной тревожности	T - критерий Вилкоксона
Общая тревожность к школе	-5,39***
Переживание социального стресса	-4,409***
Фрустрация потребности в достижении успеха	-3,408***
Страх самовыражения	-4,029***
Страх ситуации проверки знаний	-4,653***
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	-4,081***
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	-3,422***
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	-3,412***
Общий уровень школьной тревожности	-5,487***

Примечание:

* - взаимосвязь значима при $p \leq 0,05$ – достаточный уровень значимости,

** - взаимосвязь значима при $p \leq 0,01$ – высокий уровень значимости,

*** - взаимосвязь значима при $p \leq 0,001$ – наивысший уровень значимости.

Вторичная диагностика после проведенной психокоррекционной работы с применением метода сказкотерапии в экспериментальной группе показала качественное улучшение результатов. Существуют значимые различия в уровне школьной тревожности младших школьников до и после коррекционных занятий. Уровень школьной тревожности детей экспериментальной группы после коррекционных занятий значимо ниже уровня тревожности до занятий.

Проведенная групповая коррекционно-развивающая работа с использованием сказкотерапевтических приемов в экспериментальной группе способствовала снижению школьной тревожности у детей младшего школьного возраста. Группа риска сократилась до пяти процентов испытуемых.

Контрольная диагностика уровня школьной тревожности через месяц после осуществленной работы позволила зафиксировать устойчивость изменений в последующей после получения психологической помощи жизни ребенка. Это дает возможность оценивать осуществленную коррекцию с использованием сказкотерапевтических приемов как эффективную.

Литература

Вачков И.В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку. – М.: Просвещение, 1997.

Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии. СПб.: "Златоуст", 1998.

Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. – СПб.: Речь, 2004.

Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000.

Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки. – М.: Издательство «Лабиринт», 2000.

Фон Франц М. Л. Толкование волшебных сказок. – М.: Независимая фирма Класс, 2007.

ЖИЗНЕСПОСОБНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА В УСЛОВИЯХ ТРАВМАТИЧНЫХ И СТРЕССОВЫХ СОБЫТИЙ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

Куфтяк Е.В.

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова, Россия

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ

(проект № 15-06-10198а)

В статье представлен теоретический обзор понятия жизнеспособность в психологии. Отдельно рассматриваются составляющие (компоненты) жизнеспособности. Жизнеспособность рассматривается в аспекте посттравматического развития, с позиции факторов риска и защиты.

Ключевые слова: жизнеспособность, составляющие жизнеспособности, факторы защиты и риска, посттравматическое развитие.

THE RESILIENCE OF HUMAN IN TRAUMATIC AND STRESSFUL EVENTS: A THEORETICAL REVIEW

Kuftyak E.V.

Nekrasov Kostroma state university, Russia

This article presents theoretical review of definition of resilience in psychology. It is separately considered the elements (components) of sustainability. The resiliency is considered in terms of posttraumatic development, from the perspective of risk and protective factors.

Keywords: resilience, components of resilience, protective and risk factors, posttraumatic development.

Исследование жизнеспособности человека является современной проблемой в психологической науке и имеют длительную историю изучения в зарубежной психологии. Большое количество исследований было посвящено жизнеспособности, с целью глубокого понимания развития адаптации вопреки перенесенному риску, как для отдельных личностей, так и для систем. Исследователей долгое время занимал вопрос: от чего зависит позитивная адаптация и благоприятные исходы в ситуации травм и стрессов (Rutter, 1987; Luthar, 2006; Куфтяк, 2011). Изучение жизнеспособности способствует пониманию условий выживания, а также позволяет выявить качества и свойства личности, влияющие на эффективную жизнедеятельность.

В зарубежной психологии под «жизнеспособностью» (resilience) понимается процесс, способность, результат и даже состояние успешной адаптации, несмотря на сложные обстоятельства, угрозу, стресс (Walsh, 2003). Оксфордский словарь английского языка дает следующее определение жизнеспособности как восстановление прежней формы после сгибания, растягивания, сжатия и т.д. Структура жизнеспособности привлекает значительное внимание в отношении психологического влияния травматических событий и несчастных случаев на детей и молодых людей, а также факторов, поддерживающих развитие жизнеспособности. В данном контексте жизнеспособность понимают более широко как «нормальное развитие в критических условиях» (Rutter, 1987).

Несмотря на множество определений понятия жизнеспособность, существующих в зарубежной психологии, их общими составляющими являются: 1 – подверженность неблагоприятным обстоятельствам; 2 – последующая успешная адаптация (Luthar, 2006). Несмотря на то, что данное определение является общепринятым, жизнеспособность может толковаться не только как возвращение к прежнему состоянию после неудачи. Жизнеспособность понимается и как способность двигаться вперед перед лицом неопределенного будущего (Walsh, 2003), и как обретение сил в бедственном положении (Wolin, Wolin, 1993).

Ряд исследователей предполагают, что личностно-основанная жизнеспособность заключается в самом человеке. Так, в эмпирических исследованиях найдены прямые корреляционные связи между жизнеспособностью и выносливостью, самоусилением, подавляющим копингом и позитивными эмоциями (Walsh, 2003; Махнач, 2012). Несмотря на относительно узкое понимание жизнеспособности авторы пришли к интересному выводу, что потеря и краткое травматическое переживание, как бы губительны и трудны ни были, в норме недостаточны, чтобы подавить адаптивные ресурсы обычного взрослого. Можно отметить, что жизнеспособность в дан-

ном ключе рассматривается как индивидуальная способность человека управлять собственными ресурсами: здоровьем, эмоциональной, мотивационно-волевой, когнитивной сферами, в контексте социальных культурных норм и средовых условий (Махнач, 2012).

Психологически жизнеспособность относится к физической способности регулировать гормональные и другие реакции на стресс, быстро возвращаться к исходному уровню, когда факторы стресса ослабевают (Ozbay, Johnson et al., 2007). Другими аспектами «человеческого капитала» являются: способность решать проблемы, регуляция эмоций, чувство владения ситуацией и адекватные умения.

Практически все исследования личности показывают, что профиль людей, демонстрирующих жизнеспособность, характеризуется высокими показателями по всем пяти факторам «Большой Пятерки – Big Five» (экстраверсия, эмоциональная стабильность/устойчивость, интеллектуальная и культурная открытость опыту, склонность к согласию/дружелюбие, добросовестность/сознательность) (Howard, Medina et al., 1996). Особый интерес представляет эмоциональная стабильность, социальная компетентность, аналитичность, креативность, способность разрешать возникающие проблемы.

Современные данные исследований свидетельствуют о том, что социальные и биологические составляющие жизнеспособности тесно связаны. По мнению F. Ozbay, социальная изоляция и низкий уровень социальной поддержки демонстрируют негативное влияние на психологическое и физическое здоровье, по силе воздействия соотносимое с ожирением или табакокурением (Ozbay, Johnson et al, 2007). Напротив, присутствие социальной поддержки соотносится с сокращением выделяемых гормонов стресса, что сокращает восприимчивость к негативным воздействиям.

Исследование жизнеспособности (resilience) в зарубежной психологии зафиксированно впервые в лонгитюдном исследовании устойчивости у детей Э. Вернер и Р. Смит (Werner, Smith, 1992). Исследование было начато авторами в 1955 году на острове Кауаи (Гавайи) и длилось более полувека. Эмми Вернер, исследуя устойчивость к стрессу, наблюдала за судьбой около 700 детей из многонациональных бедных семей работников плантаций на острове Кауаи Гавайского архипелага. Две трети детей к 18 годам имели серьезные проблемы (бедствовали, отмечались психические расстройства, пережили раннюю беременность, имели проблемы в школе и с законом), а треть из них оказались «компетентными, уверенными и заботливыми взрослыми», несмотря на ряд негативных обстоятельств физического характера и влияния окружающей среды. Так, вопреки недостатку медицинской помощи, бедности, трудностям в школе, подростковой беременности или правонарушениям, дети были способны учиться, упорно справляясь с трудностями, при условии адекватной поддержки. В своем анализе того, как эти доведенные до нищеты дети успешно взрослеют Э. Вернер и Р. Смит подчеркивали: «... важность быть «хорошим» ребен-

ком, и ребенком, который преимущественно лишен положительной реакции от окружающих и которому приходится применять немалое мастерство, чтоб найти замену родителям» (Werner, Smith, 1992, с. 285). Исследователи указывают, что основными поворотными точками для подобных проблемных личностей стали обретение заботливого друга или брак с уступчивым супругом (супругой). Достоинно внимания также и то, что Э. Вернер и Р. Смит обнаружили, что больше девочек, чем мальчиков преодолели трудности во всех возрастных группах. По мнению Ф. Уолш (2003) данное открытие отражает следующий факт: девочки воспитываются, с одной стороны так, чтоб быть более легкими на подъем, но, с другой, и более ориентированными на отношения, в то время как мальчиков учат быть твердыми, полагаться на себя на протяжении всей жизни. И зачастую по причине жизненных условий проблемных семей, составляется список компетенций, предполагающий раннее введение обязанностей по дому или заботу о младших братьях или сестрах (Walsh, 2003). Полученные в лонгитюдном исследовании результаты, указывают на тот факт, что ранние (т.е. в детстве) жизненные испытания не обязательно гарантируют значительные проблемы в более поздней жизни. Ф. Уолш считает, что их самое значительное открытие – в том, что жизнеспособность может развиваться в любой момент на протяжении всего жизненного цикла человека. Главный вывод, который делает Ф. Уолш: неожиданные события и новые отношения могут прервать цепь негативных событий и побудить к росту (Walsh, 2003). Благоприятное взаимодействие с людьми, семьями и их окружением имеют систематический эффект на продвижение жизнеспособности вверх по спирали, а спираль, ведущая вниз, может быть перевернута в любой момент жизни.

Жизнеспособность очень схожа с посттравматическим развитием, которое описывает позитивные перемены в жизни, происходящие после перенесенного стресса (Hooper, 2007). Ряд авторов указывают на исследование детей, проведенное во времена Великой Депрессии. Было показано, что дети, принимающие на себя родительские обязанности, испытывали как позитивные, так и негативные последствия, как результат соединения личных, семейных и общественных факторов. Элдер доказал, что исходы стресса напрямую соотнесены с социально-экономическим статусом семей участников исследования (Elder, 1974). То есть дети из семей представителей среднего класса в целом проявляли большую степень жизнеспособности, чем дети из бедных семей. Среди особых характеристик жизнеспособности, которые соотносились с семейными трудностями были ответственность и ориентир на достижение. Важно то, что такие характеристики впоследствии сохранились и во взрослой жизни. Многие из тех детей, став взрослыми, отметили, что «они сейчас сильнее из-за пережитого в раннем детстве».

Жизнеспособность рассматривается с позиции факторов риска и защиты для детей и взрослых. Факторы риска определяются как факторы,

обычно повышающие вероятность того, что человек столкнется с трудностями в детстве или на протяжении своей жизни (Hawley, 2000). Так, общими факторами риска выступают развод родителей, бедность, физические и умственные заболевания. Напротив, факторы защиты помогают человеку избежать или защититься от неприятных последствий несчастья. Факторами защиты являются темперамент, выносливость, общественная поддержка и присутствие взрослого, заинтересованного делами ребенка и наставляющего его.

По мнению Hawley, жизнеспособность проявится там, где факторы риска были (или есть) минимизированы, а факторы защиты присутствовали (или присутствуют) (Hawley, 2000). М. Руттер считает, что факторы риска и защиты – постоянно изменяющиеся явления и в различные временные промежутки факторы риска могут стать факторами защиты, а факторы защиты могут стать факторами риска (Rutter, 1987).

В современных психологических работах понимание жизнеспособности не сводится ни к универсальному и ни к стабильному явлению. Отдельные личности и семьи могут быть устойчивыми в одних сферах и ситуациях, и могут не проявлять ее в других, кроме того их способность к восстановлению может изменяться с течением времени (Куфтяк, 2010). Даже проявляя абсолютную жизнеспособность, отдельные личности и семьи не могут быть полностью невосприимчивыми к стрессу, они могут испытывать переживания и напряжение вследствие кризисных ситуаций (Куфтяк, 2011, 2012).

Итак, жизнеспособность позволяет человеку не только возвратиться к дострессовому уровню гомеостатического состояния, но и перейти на новый уровень своего развития, что приближает жизнеспособность к понятию «посттравматический рост».

Жизнеспособность способствует выходу из травматичной и стрессовой ситуации, но и выступает необходимым условием и предиктором постстрессового восстановления.

Литература

Куфтяк Е.В. Исследование устойчивости семьи при воздействии трудностей // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010. - № 6 (14). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 19.03.2016).

Куфтяк Е.В. Семейное совладание: концептуальные положения и исследование // Человек. Сообщество. Управление. 2012. - № 2. - С. 16–31.

Куфтяк Е.В. Устойчивость в психологии семьи // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». Том 17. - № 4. - 2011. - С. 202–207.

Махнач А.В. Жизнеспособность как междисциплинарное понятие // Психологический журнал. 2012. - Т. 33. - № 6. - С. 84-98.

Hawley D.R. Clinical implications of family resilience // *American Journal of Family Therapy*. 2000. - Vol. 28(2). - P. 101-116.

Hooper L.M. Expanding the discussion regarding parentification and its varied outcomes: Implications for mental health research and practice // *Journal of Mental Health Counseling*. 2007. - Vol. 29(2). - P. 322-337.

Howard P.J., Medina P.L., Howard J.M. The Big Five locator: A quick assessment tool for consultants and trainers // *The 1996 Annual*. V. 1. San Diego : Preiffer & Company, 1996.

Luthar S. Resilience in development: A synthesis of research across five decades // *Developmental psychopathology*. Vol. 3: Risk, disorder, and adaptation / Eds. D. Cicchetti, D. J. Cohen. Hoboken, NJ: Wiley, 2006. - P. 739-795.

Ozbay F., Johnson D.C., Dimoulas E., Morgan C.A., Charney D., Southwick S. Social support and resilience to stress: From neurobiology to clinical practice // *Psychiatry*. 2007. - Vol. 4. - P. 35-40.

Rutter M. Psychosocial resilience and protective mechanisms // *American Journal of Orthopsychiatry*. 1997. - Vol. 33. - P. 515-520.

Walsh F. Family resilience: a framework for clinical practice // *Family Process*. 2003. - Vol. 42 (1). - P. 1-18.

Werner E.E., Smith R.S. Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood. Ithica, NY: Cornell University Press, 1992.

Wolin S.J., Wolin, S. The resilient self. New York: Random House, 1993.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАЩИТНЫЕ МЕХАНИЗМЫ И СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК АДАПТАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ ЛИЦ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Куфтяк Е.В., Лебедев А.П., Реунова А.А.

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова, Россия

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ

(проект № 16-36-00038)

Психологические защиты и совладающее поведение рассматриваются в контексте единой системы адаптационных механизмов личности. Представлены результаты исследования особенностей адаптивного поведения у детей младшего школьного возраста с типичным развитием и трудностями в обучении.

Показано, что показатели дезадаптации напрямую связаны с выбором адаптационных реакций в детском возрасте. Установлено, что основу психологического здоровья составляет использование психологических защит и стратегий совладания.

Ключевые слова: механизмы психологической защиты, совладающее поведение, лица с ОВЗ, адаптация, психологическое здоровье.

PSYCHOLOGICAL DEFENSE MECHANISMS AND COPING BEHAVIOR AS ADAPTIVE RESOURCES OF PERSONS WITH SPECIAL NEEDS

Kuftyak E.V., Lebedev A.P., Reunova A.A.
Nekrasov Kostroma state university, Russia

Psychological defense and coping behavior are considered in the context of a unified system of adaptive mechanisms of a personality. The results of empirical studies of adaptive behavior in children of primary school age with typical development and learning difficulty are presented. It is shown that indicators of exclusion are directly linked to the selection of adaptive reactions in children. It is established that the basis for psychological health is the use of psychological protection and coping strategies.

Keywords: mechanisms of psychological protection, coping behavior, persons with disabilities, adaptation, psychological health.

Образование детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является важным фактором их успешной социализации, полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах деятельности. Современный этап развития отечественного образования связан с началом реализации инклюзивной практики обучения, что непременно предъявляет особые требования к успешной адаптации детей с ОВЗ к образовательной среде. Процесс адаптации зависит не только от приспособления к особенностям ребенка с ОВЗ помещений школы, режима дня, учебных программ, методических пособий, но и адаптационных ресурсов самого ребенка.

По мнению А.Г. Маклакова, под личностным адаптационным потенциалом понимаются индивидуально-психологические характеристики личности, что позволяет дифференцировать людей по степени устойчивости к стрессовым ситуациям. С.А. Ларионова отмечает, что от адаптационных ресурсов личности зависит степень социально-психологической адаптированности (Ларионова, 2003). Автор предлагает рассматривать адаптационные ресурсы личности как ряд ее социально-психологических и индивидуальных характеристик, определяющих степень адаптированности личности в конкретных социальных условиях.

В настоящее время, большинство российских исследователей связывают психологическую защиту и совладающее поведение в единую систему адаптационных механизмов личности, направленных на преодоление стрессовых ситуаций (Ветрова, 2009; Куфтыак, 2012; Сергиенко, 2010).

Так, механизмы психологической защиты и совладающее поведение включены в процесс, который приводит к адаптивным реакциям индивида (Куфтыак, 2013; Сергиенко, 2010). Механизмы психологической защиты

рассматриваются как система преимущественно неосознаваемых реакций личности, направленная на изменение значимости дезадаптивных компонентов отношений – когнитивного, эмоционального, поведенческого, – чтобы ослабить их психотравмирующее воздействие на личность. Фактически механизмы психологической защиты выступают в качестве средства снижения тревоги, обусловленной глубинными трудноосознаваемыми личностными противоречиями.

Понятие «совладающее поведение» (coping) рассматривается как постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие попытки управлять внешними и/или внутренними требованиями, которые оцениваются как чрезмерно напрягающие или превышающие ресурсы личности. Данным понятием обозначают поведение личности в любой ситуации, категоризуемой человеком как критическая или же «трудная». Главная задача копинг-поведения – обеспечение и поддержание благополучия человека, его физического и психического здоровья и удовлетворенности социальными отношениями (Куфтяк, 2012; Сергиенко, 2010).

На основе большого эмпирического материала И.М. Никольской предлагается объединение защитного и совладающего поведения в защитную систему личности (Никольская, 2000). Автор выделяет четыре уровня развития защитной системы: сомато-вегетативный, психомоторный, уровень психологической защиты и уровень совладающего поведения. Все эти уровни последовательно формируются и одновременно функционируют в период взрослости.

Психологическая защита и совладающее поведение составляют единую систему адапционных реакций, включающую осознаваемые и неосознаваемые компоненты, различающиеся особенностями динамики и закономерностями протекания. Изменение структуры психологического адапционного ответа, соотношения его сознательных и бессознательных составляющих обуславливают различные отсроченные последствия для личности. Включение в адапционные реакции интенсивной психологической защиты или доминирование стратегий совладающего поведения формируют качественно различные внутренние условия развития адапционного процесса. В отличие от совладающего поведения, характеристики психологической защиты являются непосредственными маркерами состояния адапционных ресурсов, свойств и функций личности.

Наши исследования адапционного ресурса с учетом специфики ситуации развития проводятся в нескольких направлениях. В *первой серии* исследования мы изучаем особенности адаптивного поведения у детей младшего школьного возраста с типичным развитием и имеющих трудности в обучении. Так, выраженность психологических защит в определенных временные периоды и сопоставление с активностью выбора стратегий совладания позволяет прогнозировать состояние психической адаптации детей. Для этой цели в исследовании приняли участие младшие школьники

2 – 4 классов, в возрасте от 8 до 10 лет. Общая численность выборки составила 99 человек. Во *второй серии* было рассмотрено соотношение психологического здоровья и используемых механизмов психологической защиты и стратегий совладания, предполагая, что основой психологического здоровья служит использование определённых стратегий совладания и психологических защит. Исследование проводилось на базе детских дошкольных учреждений г. Кострома. В исследовании принимали участие 33 ребёнка подготовительной группы, из них 22 ребёнка из общеобразовательной группы и 11 детей из группы компенсирующей направленности для детей с нарушением зрения.

Остановимся на результатах первого исследования. Результаты сравнения данных в группах детей с трудностями в обучении и детей с типичным развитием без трудностей позволили установить значимые отличия по 10 из 16 выделяемых параметров дезадаптации (достоверность различий при $p < 0,05$): недостаток доверия к новым людям, вещам, ситуациям; ослабленность (астенизация); тревожность по отношению к взрослым; враждебность по отношению к взрослым; тревога по отношению к детям; гиперактивность; враждебность к детям; эмоциональное напряжение; неблагоприятные условия среды; умственное развитие.

Далее были установлены различия между выборками детей в выборе копинг-стратегий и механизмов психологической защиты. Дети с трудностями в обучении чаще использовали копинг-стратегии экстернализации ($p < 0,02$): «дерусь», «схожу с ума», «делаю что-то подобное», «дразню кого-нибудь» ($p < 0,02$); пассивного отвлечения ($p < 0,04$): «сплю», «мечтаю, представляю себе что-нибудь»; «старюсь забыть»; рефлексивного ухода ($p < 0,02$): «думаю об этом» ($p < 0,003$), «говорю сам с собой», «остаюсь сам по себе, один».

Дети с трудностями в обучении чаще, по сравнению с группой детей без трудностей в обучении, используют механизмы психологической защиты по типу отрицание ($p < 0,011$), регрессия ($p < 0,04$).

В последующей обработке результатов был использован корреляционный анализ для рассмотрения возможных связей между параметрами дезадаптации и выбором адаптационных реакций (копинг-стратегий, механизмы психологической защиты). По результатам корреляционного анализа с использованием критерия Спирмена обнаружено, что у младших школьников с трудностями в обучении показатель тревожности по отношению к взрослым прямо связан с показателями выбора копинг-стратегий рефлексивного ухода ($p \leq 0,01$, $r = 0,5$). Показатель ослабленность (астенизация) в группе детей с трудностями в обучении прямо связан с показателями выбора экстренализационного копинга ($p \leq 0,01$, $r = 0,5$) и копинг-стратегий рефлексивного ухода. Показатель эмоционального напряжения в группе детей с трудностями в обучении прямо связан с показателями выбора экстренализационного копинга ($p \leq 0,01$, $r = 0,5$).

Во второй серии исследование совладающего поведения в группах детей группы риска (с низкими показателями психологического здоровья) и «благополучной» группы (с высокими и приемлемыми показателями психологического здоровья) дало следующие результаты. Так, испытуемые из «благополучной» группы в трудных и стрессовых ситуациях прибегают к стратегиям категории «активно-деятельностное отвлечение» и «социальные контакты (общение) с целью получения поддержки». Это может говорить о том, что детям важно получить поддержку от значимых взрослых, не оставаться в одиночестве в трудных ситуациях. Наряду с этим для детей характерно использование механизма «интеллектуализация».

Дети из группы риска чаще прибегают к использованию копинг-стратегий по типу «рефлексивный уход», так же используют некоторые стратегии относящиеся к «деструктивной эмоциональной экспрессии». Выявленные особенности свидетельствуют о том, что для них свойственно использование эмоционально-поведенческих способов совладания с трудностями.

Среди механизмов психологической защиты дети «благополучной» группы наиболее часто используют «замещение», «проекция» и «формирование реакции». Дети из группы риска наиболее часто используют механизмы «регрессия», «отрицание», «вытеснение».

Итак, проведенное исследование позволило получить несколько общих выводов о связи показателей дезадаптации и выбором адаптационных реакций в детском возрасте.

В частности, выявлено, что дезадаптивное состояние играет существенную роль в развитии нарушений эмоционально-личностной сферы. У дезадаптированных детей по сравнению с адаптированными была обнаружена тенденция, при которой увеличивается и изменяется характер тревожности, возникающей в различных жизненных ситуациях, что связано с наличием определенных эмоциональных и поведенческих характеристик личности, которые в свою очередь могут свидетельствовать о многогранности проявления психологических аспектов дезадаптации.

Во-вторых, копинг-стиль, демонстрируемый детьми с трудностями в обучении и низким уровнем психологического здоровья, отличается меньшей адекватностью и большей незрелостью вследствие преобладания стратегий экстернализации и пассивного ухода (стратегии совладающего поведения, представляющие прямое декларирование ухода от проблем). В то время как их сверстники чаще ориентированы на социально приемлемые способы решения проблем – активно-деятельностное отвлечение, поиск социальной поддержки. Установлено, что основными видами психологической защиты, выявленными в группах детей с трудностями в обучении и проблемами, связанными в психологическом здоровье являются отрицание и регрессия, относящиеся к незрелым, примитивным, или защитами «низшего порядка».

Объясняя установленные зависимости психологического здоровья и используемых механизмов психологической защиты и копинг-стратегий, можно предположить, что дети с высокими и приемлемыми показателями психологического здоровья используют механизмы психологической защиты и копинг-стратегии, которые позитивно сказываются на их состоянии психологического здоровья. Так, дети с низким уровнем психологического здоровья, в стрессовых ситуациях менее уверенно себя чувствуют, используют неадекватные способы совладания, что поддерживает негативное состояние психологического здоровья, либо способствуют его ухудшению.

Литература

Ветрова И. И. Сравнение динамики психологических механизмов регуляции поведения (совладания, психологических защит и контроля поведения) // Вестник Костромского государственного ун-та им. Н.А. Некрасова. 2009. - Т.15. - №4. - С. 23-32.

Куфтяк Е.В. Динамика совладания и психологических защит в сиблинговой подсистеме // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». 2013. - № 3. - Т.19. - С.150-152.

Куфтяк Е.В. Факторы становления совладающего поведения в детском и подростковом возрасте // Психологические исследования. 2012. - № 2(22). - С.4. <http://psystudy.ru>.

Ларионова С.А. Концептуальная модель социально-психологической адаптации личности // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. 25-28 июня 2003г. В 8 Т. – СПб., 2003. - Т.5. - С. 39-42.

Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. – СПб. : Речь, 2000.

Сергиенко Е.А. Контроль поведения и защитные механизмы // Психология совладающего поведения : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Кострома, 23–25 сент. 2010 г.: в 2 т. / отв. ред. Т.Л. Крюкова, М.В. Сапорова, С.А. Хазова. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. - Т.1. - С. 65-67.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЙОГИ ДЛЯ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

Ланина Н.В.

Воронежский государственный педагогический университет, Россия

Статья посвящена проблеме личностного развития человека в современный период. В качестве характеристики личностной самореализации рассматривается осознанность человека. Понятие осознанность раскрывается с опорой на экзистенциально-гуманистический подход и фило-

софию и практику восточных мастеров. Анализируются психологические аспекты системы йоги в соотношении с эффектами психотерапевтических способов развития человеческой осознанности.

Ключевые слова: самопознание, осознанность, йога, медитация, регуляция эмоций.

PSYCHOLOGICAL OPPORTUNITIES OF YOGA FOR PERSONAL DEVELOPMENT OF HUMAN

Lanina N.V.

Voronezh State Pedagogical University, Russia

The article deals with the personal development of man in the modern period. Awareness is seen as an indicator of personal self-realization. The concept of consciousness is considered on the base of the existential-humanistic approach, Eastern philosophy and wisdom of spiritual masters as well. The psychological aspects of the yoga system in relation to the effects of psychotherapeutic methods of development of human consciousness are analyzed.

Keywords: self-knowledge, awareness, yoga, meditation, emotion regulation.

На сегодняшний день актуальной проблемой является проблема развития творческой личности, способной к внутреннему равновесию, эмоциональной регуляции и творческим решениям в самых разных ситуациях, включая стрессогенные. Данный запрос присутствует в условиях повышенной напряженности и нестабильности современного мира и является условием жизнеспособности как отдельного человека, так и всего общества в целом.

На фоне разнообразия психологических проблем, с которыми сталкивается сегодня человек, одной из основных и базовых является проблема эмоционально-психического перенапряжения, на фоне которой имеет место непродуктивность мышления и поведения. На фоне перенапряжения неуправляемые эмоции и мысли доминируют в сознании, блокируя контакт с собой и другими в ситуации «здесь и сейчас», перенаправляя внимание сознания с настоящего момента в прошлое или будущее. Нарушается способ взаимодействия с миром и с самим собой, порождая все большее количество трудностей и приводя параллельно к психосоматическим заболеваниям.

Поэтому все более востребованной является проблема развития осознанности человека, под которой согласно мудрости восточных духовных мастеров понимается бодрое, ясное состояние сознания, непрерывная внимательность в каждое мгновение своей жизни. Это своеобразное пробуждение сознания, во время которого «обычное» состояние «бегающего»

ума кажется своеобразным сном. Осознанность проявляется в том, что всё внимание целиком и полностью направлено на то действие, что совершается конкретно в данный момент. При этом человек не блуждает в своих мыслях, а объемно, целиком и полностью воспринимает ситуацию. Благодаря этому, человек находится в полном контакте с реальностью, с тем, что он сам творит в данный момент. Если же мы не находимся в состоянии осознанности, тогда наш ум подменяет реальность своими мыслеобразами. То есть мы смотрим на мир, но вместо него видим свои привычные шаблоны восприятия. Наш ум «хватает» часть происходящего и сам дорисовывает детали. Находясь в состоянии осознанности, мы сосредотачиваем свое внимание не на мыслях о происходящем, а на самом действии, которое происходит в данный момент. Поэтому осознанность – это самый главный, основной момент любого вида деятельности, который ведет нас к пробуждению души и духовному росту (Ошо, 2002).

Такое понимание осознанности соответствует основным принципам психотерапии в лице гештальт-подхода, телесно-ориентированной психотерапии, гуманистического подхода Маслоу, Роджерса и Юнга. Так, в системе гештальт-подхода осознание занимает центральное место, являясь базовым принципом работы и условием личностного развития человека. Не оспаривая важности рефлексии, интроспекции и осознания, Ф. Перлз вводит в качестве приоритетного новое понятие *awareness* - осознанность, понимая под этим не осознание с помощью ума, не результат процесса целенаправленного мышления, а пребывание в процессе сосредоточенного внимания, включающее восприятие совокупности текущего чувственного опыта, свободное от размышления и, как правило, опережающее вербальное оформление. Ф.Перлз писал, что осознанность сама по себе может исцелять, способствуя оптимальной саморегуляции и принятию успешного решения (Перлз, 2015).

По мнению Ф. Перлза, осознание покрывает «три слоя, или зоны: осознание себя, осознание мира и осознание того, что находится между ними – промежуточной зоны фантазии, которая не позволяет человеку соприкоснуться с собой или миром». Перлз считает, что люди склонны чаще всего находиться в промежуточной зоне фантазий, мечтаний, тревог и страхов, при этом теряя контакт с настоящим, с самим собой и миром, что является порождением проблем на фоне низкой осознанности себя, других, ситуации в разных сферах жизни.

Среди направлений и методов по развитию осознанности человека в последнее время все чаще используется такой подход как практика йоги.

Йога является древнейшим феноменом с классической технологией и все чаще признается как важное средство усиления потенциала личности современного человека в решении насущных проблем цивилизации, как важная составляющая в интеллектуальном и духовном развитии человека.

Будучи древним методом и имея сложный путь эволюции, йога имеет сложную философско-религиозную основу, которая исторически видоизменялась под влиянием разных философских школ, аскетов и йогинов-одинок. Следствием этого стало стереотипное для узкого обывательского сознания видение йоги как разновидности чуждой религии и культуры. На самом деле философско-религиозные аспекты йоги сегодня представляют интерес только для историков и не являются руководством к пониманию и действию в системе йоги.

Сегодня йога как духовная практика представляет интерес прежде всего с психологической и здоровьесберегающей точки зрения. Все чаще йога рассматривается как практика, направленная на познание самого себя, переход на новые уровни сознания, познание внешнего мира, в том числе как прекрасное психотерапевтическое средство, как методологическое основание современной практической психологии и психотерапии (Корнеев, 2012).

Свами Сатьянанда Сарасвати сказал об этом так: «Йога — не древний миф, канувший в забвение, она — самое ценное достояние настоящего. Она — существенная необходимость сегодня и культура завтра» (Сарасвати, 2002). Цели и смысл классической древней практики йоги В. Бойко трактует так: «Йога есть способ универсальной спонтанной личностной трансформации, которая обеспечивается для психики человека посредством первоначального волевого воздействия на ее материальную часть — тело. Асаны являются способом или орудием осуществления такого необходимого воздействия» (Бойко, 2008).

Следует отметить, что несмотря на все большее распространение и изучение йоги, современных научных исследований психологии йоги крайне мало. Актуальным является научный психологический анализ йоги как одного из важных психотерапевтических средств.

Философия и психология йоги формировалась мудрецами, которые на личном опыте проверяли все положения йоги. Важной научно-теоретической основой психология йоги являются работы Шри Ауробиндо, Рамамурти Мишра, Т. К. Дешикачара, Б. К. С. Айенгара, Йогананды Парамахамса, Свами Вивекананды, Ошо, Рамачарака, Свами Сатьянанды Сарасвати, Свами Шивананды, К. Г. Юнга, В. С. Бойко. Йога представляет древнейший практический способ физического, нравственного и духовного освобождения от зависимостей невежества, это поиск истинного сознания и счастья (Рамамурти, 2003, с. 246). Она основана на общих психофизиологических принципах человеческого организма, так что многие могут прийти к одним и тем же описанным традицией результатам.

Рассмотрение учения йоги показывает, что одними из важных составляющих процесса и структуры йоги являются собственно асаны, а также направленность внимания на состояние тела и ума в структуре асан в ситуации «здесь и сейчас». Выполнение асан предполагает присутствие

мышечного напряжения с последующим расслаблением и высвобождением энергии. Целевая направленность внимания и сознания исключает поток мыслей, порождая спокойствие ума и внутренний психологический покой.

Асана – поза, устойчивое, неподвижное, удобное положение тела. В системе йоги считается, что тело не менее важно, чем ум. Индивидуум в равной степени управляется двумя силами – физиологическими и психическими. Асана развивает тело и ум, способствует концентрации, преодолению психогенных заболеваний, психоневротических расстройств, повышает энергетический тонус. В результате выполнения асаны человек получает доступ к огромному количеству энергии, которую можно использовать для саморазвития. Существует множество причин и форм беспокойства, общей причиной является напряжение. Страх, тревога не могут действовать без напряжения тела и ума. Посредством асан напряжение сублимируется в различные виды энергии, и таким образом достигается расслабление (Корнеенков, 2012. с. 37 — 52).

Кроме этого, важное психологическое значение имеет использование техники пранаям (дыхательные упражнения) и бандх (мышечные «замки»), с помощью которых увеличивается жизненная энергия (Прана). Это дает прилив сил, улучшение самочувствия и настроения, ощущение полета.

Пранаяма – это замена неосознаваемого типа дыхания на осознаваемое, регулируемое дыхание. Центр дыхания находится в отделе головного мозга, называемом продолговатым мозгом, откуда происходит рефлекторная регуляция дыхания. Человек может силой воли менять ритм дыхания и получать больше энергии, которая питает тело, мозг, нервную систему и приводит к ускоренному развитию сознания. Ментальная активность может снизиться до нуля, начинает работать интуиция (Корнеенков, 2012. с. 37 — 52).

Таким образом, анализ процессуальной стороны практики йоги позволяет выделить несколько уровней влияния йоги на человека: физический, энергетический, эмоциональный и сознательный.

На уровне физического тела развивается гибкость, укрепляются мышцы и связки, увеличивается подвижность суставов. Занятия йогой оказывают целительное воздействие на позвоночник и осанку.

На энергетическом уровне происходит высвобождение энергии и восстановление сил.

На эмоциональном уровне регулярная практика йоги приводит к позитивному восприятию мира, постепенно уходит беспокойство и эмоциональное напряжение, что создает основу для гармоничных отношений с людьми.

И, наконец, на сознательном уровне происходит самое ценное, что дает йога — это расширенное состояние сознания. Ум становится гибким и сильным, позволяющим принимать правильные решения и гармонично

взаимодействовать в жизни. Есть основания предполагать, что оптимизируется эмоциональная регуляция поведения на основе осознанности переживаний.

Центральным механизмом перечисленных эффектов йоги и ключевым аспектом системы йоги выступает медитация как присутствие сознания в ситуации «здесь и сейчас», как переживание настоящего момента. Акцент на наблюдении как осознании, бдительном внимании к свободно протекающим процессам, приоритет чувственного опыта и проживания над обдумыванием и анализом причин – один из путей развития нового стиля поведения, который просто так не возникает, а является результатом специально организованного опыта.

Медитация — это один из путей освобождения от вербализации ума, его остановки, когда происходит простое созерцание, концентрация на ощущениях и их регистрация.

Понятно, почему восточные медитативные духовные практики Ф. Перлз по своему использует в гештальт-терапии, в частности, в виде популярной гештальт-техники «Континуум осознания» (Перлз, 2015, с.83). Намерение Перлза заключалось в смещении равновесия от чрезмерного преувеличения роли сознания к возвращению значения роли телесных ощущений и чувств. Ясно, что преувеличение роли тела при недооценивании роли интеллекта также не может привести к созданию оптимального психотерапевтического подхода.

Сегодня медитация может использоваться, с одной стороны, как релаксация, техника для регуляции эмоций и умственного состояния, но с другой стороны ключевым моментом медитация является такая психическая вовлеченность, когда разум находится в естественном состоянии осознания реальности, свободном от предвзятых мнений и субъективных суждений.

Такое состояние сознания соотносимо с пониманием осознанности как способности проживать текущий момент, переживая впечатления непосредственно по мере поступления, не отвлекаясь и не давая место пучине посторонних мыслей. Поэтому медитация - это техника, позволяющая достигнуть оптимальных условий для освоения психологической осознанности (Паддикомб, 2012).

Развитие осознанности в системе йоги соотносимо не только с аспектами гештальт-подхода, но также близко к системе телесно-ориентированной психологии и методам структурной интеграции, где внимание к телу рассматривается как первый шаг к осознанности и включает такие фундаментальные функции, как дыхание, движение, чувствование и самовыражение.

Итак, психологический анализ йоги позволяет рассматривать данную систему как один из эффективных ресурсов для самосовершенствования человека. И несмотря на то, что не все аспекты йоги соотносятся с науч-

ным анализом, поскольку йога имеет свои практические методы исследования сознания и перехода с уровня обыденного состояния сознания на более высокие его уровни, психология йоги составляет сегодня интересное и нераскрытое пространство научных психологических исследований.

Литература

Бойко В.С. Йога : искусство коммуникаций. Н. Новгород : Деком, 2008.

Корнеев С.С. Психология йоги: ступени йоги и уровни сознания человека // Научный диалог: психология. 2012. - №11. - С. 37-52.

Мишра Рамамурти. Психология йоги: учебник с точным переводом и разъяснением «йога-сутр» Патанджали для всестороннего использования в современных психологических дисциплинах. Киев: София, 2003.

Ошо. Сат Чит Ананда: беседы с учениками. – М.: Нирвана, 2002.

Паддикомб Э. Медитация и осознанность. – М: Альпина нон-фикшн, 2014.

Перлз Ф.С. Гештальт-подход и Свидетель терапии. – М.: Академический проект, 2015.

Свами Сатьянанда Сарасвати. Хатха-йога Прадипика: прояснение хатхи-йоги. – М.: Ишвара; Саттва, 2002.

ОЛЬФАКТОРНЫЙ МЕТОД СНЯТИЯ ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ БОЛЕЙ

Линде Н.Д.¹, Никитенко П.Д.²

¹Московский институт психоанализа, Россия

²Санкт-Петербургский военный институт внутренних войск МВД РФ, Россия

Обсуждаются особенности эмоционально-образной терапии применительно к психосоматическим расстройствам. Представлено теоретическое обоснование действия ольфакторного метода в коррекции вегетативных болей. Показана перспективность изучения влияния ольфакторного метода на психоэмоциональную, физиологическую и биохимическую сферу личности. Применение ольфакторного метода позволяет в максимально короткий срок снять болевое ощущение, обусловленное психосоматическим расстройством, а также дает возможность выявления и проработки причины ее появления.

Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в консультативной и психотерапевтической практике психологических служб.

Ключевые слова: эмоционально-образная терапия, психосоматика, ольфакторная терапия, идеомотивный феномен.

OLFACTORY METHOD OF REMOVING PSYCHOSOMATIC PAIN

Linde N.D.¹, Nikitenko P.D.²

¹Moscow Institute of psychoanalysis, Russia

²St. Petersburg military Institute of internal troops of the Ministry of internal Affairs, Russia

The features of emotional-image therapy in relation to psychosomatic disorders are discussed. The theoretical justification for action of olfactory method for the correction of vegetative pain is presented. The prospects of studying the influence of olfactory method on the psycho-emotional, physiological and biochemical sphere of personality are examined. The use of olfactory method allows as soon as possible to remove painful sensation caused by a psychosomatic disorder, as well as makes it possible to identify and study the reasons for its occurrence. Applied aspect of the research problem can be implemented to counseling and psychotherapy practice of psychological services.

Keywords: emotional-image therapy, psychosomatics, olfactory therapy, ideomotoric phenomenon.

ВВЕДЕНИЕ

Метод ольфакторной терапии (или метод воображаемого запаха) был предложен Линде Н.Д. в рамках его эмоционально-образной терапии, в основном с целью коррекции болевых симптомов, особенно боли в сердце [Гинзбург М.Р. Яковлева Е.Л., 2008]. Впервые был опробован им в 1992 году. Однако он имеет более широкое значение и может быть применен для решения очень многих проблем, что показывают новые исследования [Линде Н.Д., Макарова Л.Д. 2011]. Причины его эффективности до сих пор до конца непонятны, но результаты впечатляющие. Теория Линде Н.Д. состоит в том, что эмоции или болевые симптомы, если их представить в форме запаха, поступают на анализ в область обонятельного мозга. Обонятельный мозг – самое древнее образование мозга, отвечающее за обоняние, вкус и переживание эмоций. Все эти модальности на самом деле задействуют одну и ту же способность, которая возникла у животных самой первой – способность к химической чувствительности. Эмоции – это тоже химическая чувствительность и способность к регуляции внутренней химии организма. Недаром, каждая эмоция вызывает пусть небольшой, но существенный для данного организма сдвиг в его химическом балансе: увеличивается или уменьшается поглощение кислорода, выделяется адреналин или норадреналин в кровь, надпочечники выделяют те или иные гормоны, щитовидная железа и т.д.

Сам ольфакторный метод в большинстве случаев применяется как экстренный метод снятия психосоматических болей. Согласно инструкции по ее реализации клиенту предлагается представить образ запаха имеющейся боли у себя на ладони. Далее если образ запаха боли клиентом

представлен, то ему предлагается его обонять (но не вдыхать), до момента, пока образ запаха не изменится. Обычно запах боли весьма неприятен, это может быть запах гари, гнили или паленой резины. В процессе его обоняния он может измениться на ароматный и приятный. В конце сеанса, он всегда изменяется на запах свежести (запах свежескошенного сена, ментола, морского бриза, свежего снега и т.д.). Если такие изменения происходят, то боль проходит одновременно с возникновением запаха свежести.

Когда клиент, под руководством терапевта, представляет запах боли или какой-то эмоции – обонятельный мозг начинает представлять в привычной для него форме состояние внутренней среды организма и, естественно, начинает корректировать его в позитивную сторону. Отрицательные эмоции и боль представляются субъекту всегда как неприятные запахи того или иного рода. Обонятельный мозг начинает влиять на это состояние, и восстанавливает нормальный химический баланс организма, в результате чего отрицательная эмоция или боль исчезают, а состояние клиента тоже возвращается к норме.

Другая интерпретация процесса снятия болевого ощущения через ольфакторное восприятие изучается с позиции возможности коррекции негативной эмоции, вызванной той или иной проблемной ситуацией обусловленной жизнью клиента. По всей видимости, такая коррекция ольфакторного представления и связанного с ним переживания, осуществляется помимо контроля сознания, через бессознательный идеомотивный феномен. Данный феномен входит в целостную структуру идеодинамического процесса описанного еще в 1984 году французским исследователем Шевреем на примере развенчания мифа о «магическом маятнике» [Гинзбург М.Р. Яковлева Е.Л., 2008].

Гадание при помощи «магического маятника» достаточно распространенный способ привлечения внимания обывателей верующих во что-то изотерическое. Хотя на самом деле, любой человек может почувствовать себя, в такой роли провидца. Достаточно взять в руки нитку, привязать за один ее конец грузило, а другой конец зажать между двумя пальцами, вытянуть руку вперед, расслабить ее, и представить, как грузило раскачивается в вперед, назад, или по часовой стрелке и против. Грузило будет совершать такие колебания, которые нужны были вам, то есть идея, образ представление как психические явления и процессы реализуются по средствам психофизиологических эффектов в нейродинамическую моторику, действие. Такой феномен называется идеомоторикой. Он является одним из основных элементов идеодинамического процесса. Однако сложность этих явлений и процессов заключается в невозможности их объективной трактовки. Пока их можно объяснять только с позиции бессознательной сферы личности.

Интересен так же и тот момент, что имеющийся идеодинамический феномен может играть роль сигнализатора о наличии неразрешенной психологической проблемы. Так имеющаяся психологическая проблема вызывающая диссонанс, вытесняется из сознания личности на уровень подсознания и в конечном итоге достигается консонанс в ее структуре. Все это становится возможным в силу действия защитных психологических механизмов личности. Однако вытеснение проблемы это не разрешение ее и, в конечном счете, она проявляется через идеодинамические механизмы, что отражается на психоэмоциональной сфере личности, ее социальном поведении, и психосоматическом здоровье. Последнее может проявиться в виде, например, вегетососудистой дистонии. Более того чем опаснее психологическая проблема для личности тем сильнее и быстрее действует механизм психологической защиты – вытеснение, а чем быстрее и сильнее он тем разрушительнее и опаснее действие психологической проблемы на личность, а чем разрушительнее ее действие тем сильнее сигналинг идеодинамических феноменов, к примеру гиперемия кожных покровов, мнимые сердечные боли, астма, атипичные аллергии и т.д.

Таким образом, обращаясь к клиенту с просьбой создать образ, представление запаха боли психотерапевт актуализирует действие идеодинамических механизмов, которые в свою очередь снимают болевые ощущения, спазмы и приоткрывают суть проблемы, а также создают предпосылки для ее разрешения.

РЕЗУЛЬТАТЫ ПРАКТИЧЕСКОГО ПРИМЕНЕНИЯ, ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Перейдем от теории к практике применения ольфакторного метода. Так в рамках данной статьи есть возможность рассказать только о нескольких эпизодах его применения.

Пример первый. Помощь в дороге.

Первый эпизод произошел в поезде. В купе со мной по соседству ехала женщина 40-45 лет. По дороге мы с ней познакомились и обсуждали насущные житейские проблемы. В процессе их обсуждения я обратил внимание на то что, как только она начинала рассказывать о своей дочери, которая находилась на грани развода, глаза ее наполнялись слезами, и появлялась гиперемия кожного покрова шеи. Я предложил ей помощь, так как видно было, что ей становится нехорошо, но она отказалась, сославшись на то, что все это «лукавая чертовщина» и она в это не верит. Однако необходимость поверить возникла у нее часа в три ночи. Почувствовав боль в левой части груди, она позвала на помощь проводницу, которая дала ей столовую ложку корвалола. После того как корвалол был выпит, женщина успокоилась на некоторое время, затем боли возобновились, но уже с причитаниями: «Я-умираю», «Мне плохо». Я предложил ей еще раз свою помощь применения ольфакторного метода, и на этот раз она согласилась. Образ боли по ее словам имел гнилостно

кисло-горький запах. Через некоторое время запах изменился на более приятный, затем он стал очень приятным клубничным.

После трансформации запаха диалог с клиенткой продолжился.

Т.: Ваши болевые ощущения прошли?

К.: Да мне стало на много лучше, только слезы как то...просто.. текут....

Т.: Давайте уточним про ваши ощущения...слезы..?

К.: Вы знаете, мне все лучше и лучше...как будто слезы меня очищают. Чувствую облегчение.

Т.: Хорошо, а теперь поспите, вам надо отдохнуть набраться сил.

Время на терапию потрачено было порядка тридцати минут, из них на ольфакторный метод потрачено около семи минут. Однако в данном случае не было интерпретации переживаний клиента, и условия не позволили продолжить работу, но результат по снятию вегетативного приступа сердечной боли достигнут.

Пример второй. Приступ на экзамене.

Второй случай произошел во время сдачи учениками ЕГЭ. На данном мероприятии я был наблюдателем. В самый разгар сдачи выпускниками экзамена, женщине обеспечивающей весь этот процесс, стало плохо. У нее резко заболела поясница, причем, как она выразилась, ее как бы прострелило от поясницы в грудину. Пригласили врача, он ее осмотрел, вызвал скорую и дал корвалол. Женщине от корвалола лучше не становилось, и я предложил ей создать образ запаха ее боли, на что она согласилась. Боль имела запах жженой кости, и был для нее очень неприятен, вызывал отвращение. Однако, не смотря на это, она продолжала его обонять. Минуты через три ее работы запах изменился и принял образ аромата полевых цветов. Клиентка с удивлением сообщила, что боль уходит из грудины в поясницу и далее опустилась в копчик, стала тупой, а затем пропала. У меня на глазах цвет ее лица изменился, с бледного на розоватый, появился румянец. Далее работа продолжилась уже в форме обсуждения ее состояния и возможных причин возникновения боли.

Т.: Расскажите, как это случилось? Когда и что способствовало появлению боли?

К.: Да это муж мой, все время лежит на диване и ничего не делает, а я...я... да... все на мне... На даче мы были...я убиралась и попросила его помочь таз с водой вынести...Раз сказала...Два сказала., а ему хоть бы хны, валяется там и телевизор смотрит...Вот я схватила таз, думала сейчас я тебе на голову все это дерьмо вылью, тут меня и прихватило поясницу...

(С удивлением смотрит на меня) Получается я сама на себя это дерьмо и вылила, т.е. сама себя сглазила...

Т.: Ну, наверное, не сглазили, а просто... вам... очень стало обидно за себя?

К.: Да...вы правы...я действительно на себя сильно злилась, особенно после этого таза с грязной водой

Т.: А на мужа...вы сейчас злитесь?

К.: Вы...знаете нет...я почему то его с ромашками, васильками представила, когда запах изменился...он мне их дарил...

Т.: Тогда может, стоит принять эти цветы?

К.: Как...это

Т.: Представьте в своем воображении, что вы их принимаете...и...что будет дальше?

Клиентка некоторое время работает.

К.: Да я их приняла...они у меня в груди...стало свежо как-то...уютно...приятно

Т.:А что с болью?

К.: Вы знаете ее нет...и как то...хорошо...

Т.:А муж вас больше уже не будет раздражать?

К.: Да нет уже...как-то спокойно мне...вот, я представляю его на диване лежит...да и пусть себе лежит...знаю, что любит меня и я его люблю. Полевые цветы, мои любимые. Он, мне их дарит постоянно.

Т.: Вы согласны, с обретенным состоянием, вы согласны его сохранять?

К.: Да я очень довольна и боль прошла, как то легко, спасибо вам большое

Т.: Пожалуйста.

Вся работа была проведена за минут пятнадцать-двадцать. Когда же все-таки приехала «скорая», возник вопрос, а где больной?

По всей видимости, образ полевых цветов это проекция любви мужа к клиентке, его вложения, подарки, эмоциональные, чувственные отношения к жене. Однако в момент конфликта, она испытала отсутствие внимания с его стороны, отсутствия этих «эмоциональных цветов», что, по всей видимости, не оправдывало ее ожиданий. Результатом этого стала обида на мужа, и на себя за то, что она старается, а он все лежит на диване и ничего не делает. Обида, по мнению С.А.Кулакова, это форма агрессии, проявление зависти и ненависти к окружающим, обусловленная чувством гнева, недовольства кем-то именно, или всем миром за действительные или мнимые страдания [Кулаков С.А., 2010]. Таким образом, обида в виде невыраженного гнева обрушилась на клиентку изнутри. Спазм возник в пояснице, поскольку эта область, в частности, отвечает за сексуальность [Линде Н.Д., 2004]. Клиентка, вероятно, подавила свою любовь к мужу в этот момент, потому что решила, что он ее не любит, раз лежит и не помогает, что и привело к боли. А поскольку сексуальность связана и с сердечными отношениями, то спазм «прострелил» клиентку от поясницы до сердца! Применение ольфакторного метода, привело через бессознательную коррекцию воображаемого запаха к исчезновению гнева,

который и пахнул как жженая кость, а соответственно исчез и спазм, и связанная с ним боль. Клиентка смогла снова получать любовь своего мужа в образе полевых цветов, которые он ей всегда дарил!

Литература

Гинзбург М.Р. Яковлева Е.Л. Эриксоновский гипноз – М. МПСИ, 2008.

Кулаков С.А. Психосоматика – Спб.: Речь, 2010.

Линде Н.Д. Эмоционально-образная терапия – М.: Изд-во МосГУ, 2004.

Линде Н.Д., Макарова Л.Д. Новые горизонты методики обоняния воображаемого запаха. В.: Эмоционально-образная терапия. Сборник статей. – М., Изд-во консорциума «Социальное здоровье России», 2011. - С.28-40.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ БОЛЬНЫХ С ОНКОЛОГИЧЕСКИМ ЗАБОЛЕВАНИЕМ

Лучшева Л.М., Леушина А.В.

Новокузнецкий институт (филиал) ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет», Россия

В статье рассматриваются аспекты социальной адаптации больных с подверженными онкологическими диагнозами, социально-психологические особенности личности этих больных.

Ключевые слова: особенности личности, больные с онкологическим заболеванием.

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF SOCIAL ADAPTATION OF PATIENTS WITH THE ONCOLOGICAL DISEASE

Luchsheva L.M., Leushina A.V.

Novokuznetsk institute (branch) of federal public budgetary educational institution of higher education "Kemerovo state university", Russia

In article aspects of social adaptation of patients with subject oncological diagnoses, social and psychological features of the identity of these patients are considered.

Keywords: features of the personality, patients with an oncological disease.

Актуальность изучения проблемы социальной адаптации больных с онкологическим заболеванием определяется влиянием психологических особенностей личности на характер, течение, эффективность лечения, продолжительность и качество дальнейшей жизни и возможностью эффектив-

ной социально-трудовой реабилитации. Социальная адаптация обеспечивает приспособление человека к сложившейся социальной среде за счет умения анализировать текущие социальные ситуации, осознания своих возможностей в сложившейся ситуации, умения контролировать свое поведение в определенных условиях [Андреева, 2007].

У психически и физически здорового человека социальная адаптация не вызывает сомнений, но негативные проявления болезни, безусловно, окажут влияние на психику больного, которому поставлен онкологический диагноз. Кризисные ситуации, возникающие в период длительного и неизлечимого заболевания становятся особенно сложно разрешимыми. На современных этапах развития психологии, биопсихосоциальная парадигма «лечить больного, а не болезнь», предполагает интегративный подход к пониманию любого заболевания с учетом физических, психологических и социальных аспектов болезни [Александр, 2002]. Одной из важнейших психологических проблем является выраженность эмоциональной реакции личности больного на его заболевание. Таким образом, для ориентирования больного на продуктивную социальную жизнь, адаптацию в обществе необходима коррекция психологического состояния, эмоционального реагирования, а также создание адекватных установок совладания со стрессовой ситуацией в условиях болезни.

Проанализировав исследования зарубежных и отечественных авторов [Айзенк, 2001; Мадди, 2002] можно утверждать, что психологические особенности личности больных имеют определенную структуру с явно выраженными акцентуированными чертами, наличием депрессивного, тревожно-депрессивного, ипохондрического синдромов. Больным свойственна алекситимия, незрелость личности, низкая самооценка, конформность, низкая способность адаптироваться к сложным условиям [Александр, 2002]. От психологических особенностей человека, от умения адекватно реагировать и переживать стресс, от его адаптационных возможностей зависит выраженность реакции на заболевание. Одним из важнейших факторов социальной адаптации больных с онкологическим заболеванием является поддержка не только близких людей, но и помощь, и поддержка общества [Василюк, 1984].

На базе Новокузнецкого клинического онкологического диспансера нами было проведено исследование, целью которого стало выявление психологических особенностей личности больных с онкологическим заболеванием в зависимости от локализации опухолевого процесса. Гипотеза исследования заключалась в том, что психологические особенности личности больных с онкологическим заболеванием в зависимости от локализации опухолевого процесса имеют различия, а именно:

у больных, с диагнозом рак легких: застревающая акцентуация характера, эмотивная акцентуация темперамента, низкий уровень контроля,

ситуативной тревожности, позитивной агрессивности, конфликтности и самооценки;

у больных, с диагнозом рак кардиального отдела желудка и нижней трети пищевода: педантическая акцентуация характера, циклотимическая акцентуация темперамента, высокий и средний уровень контроля, высокий уровень ситуативной тревожности, средний уровень позитивной агрессивности, конфликтности и самооценки. Для подтверждения гипотезы были применены следующие методики: Тест-опросник «Акцентуации характера» Г. Шмишека, К. Леонгарда; Тест жизнестойкости Сальваторе Мадди (адаптация Д.А. Леонтьева); Тест Спилбергера-Ханина для определения личностной и ситуативной тревожности; Методика «Личностная агрессивность и конфликтность» Е.П. Ильина, П.А. Ковалева; Экспресс-диагностика уровня самооценки (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов).

В исследовании приняли участие 63 пациента отделения торакальной хирургии с подтвержденным диагнозом злокачественного новообразования.

Результаты, полученные в ходе исследования по методике тест-опросник «Акцентуации характера», позволяют констатировать, что у 52% респондентов застревающая акцентуация характера, сопровождающаяся патологически стойким, длительным во времени аффектом. У 42% респондентов выявлена педантичная акцентуация характера, что выражается подробным переживанием обид, постоянными, усиливающимися колебаниями и сомнениями, проявлением навязчивости и психастении [Леонгард, 2000]. У 46% испытуемых выявлена эмотивная акцентуация темперамента, которая характеризуется чувствительностью, глубокими реакциями, впечатлительностью. 43% респондентов характеризуются циклотимической акцентуацией темперамента, что проявляется частой сменой настроений, независимо от раздражителя.

Результаты, полученные по методике тест жизнестойкости позволяют предположить, что большая часть респондентов (72%), характеризуется низким уровнем жизнестойкости. Неумение преодолевать постоянную тревогу, неопределенность, отсутствие копинг-стратегий, обуславливает большое внутреннее напряжение в стрессовых ситуациях. Неумение адаптироваться в сложных, предложенных жизнью условиях, усиливает негативные проявления стресса [Мадди, 2002].

По методике тест Спилбергера Ханина, у респондентов выявлен средний (52%) и низкий (11%) уровень ситуативной тревожности. У 37% испытуемых выявлен высокий уровень ситуативной тревожности, что говорит о выраженной эмоциональной реакции на существующую угрозу жизни - болезнь. Также у респондентов выявлен высокий уровень личностной тревожности.

Результаты, полученные по методике «Личностная агрессивность и конфликтность», показали, что у 49% испытуемых низкий уровень кон-

фликтности, характеризующий их как людей, не готовых защищать и собственные интересы. У 48% испытуемых выявлен средний уровень конфликтности, что говорит о возможности уступать, идти на компромиссы и попытке отстаивать собственные интересы.

У 32% респондентов выражен средний уровень самооценки. У 68% низкий уровень самооценки, что говорит о несформированной системе смыслов индивида, ориентированность на оценку себя окружающими и усугубляет выраженность акцентуированных черт характера.

Чтобы оценить различия психологических особенностей в двух группах, был применен статистический анализ с использованием параметрического t-критерия Стьюдента. Для этого осуществлялось сравнение двух групп: первая группа – пациенты с диагнозом рак легких, и вторая группа – пациенты с диагнозом рак нижней трети пищевода и кардиального отдела желудка. Критерий применяется в случае соответствия эмпирического распределения нормальному виду. Поскольку в нашем случае эмпирические распределения по всем признакам приближены к нормальному виду ($p \leq 0,05$), следовательно, применение критерия является корректным.

Респонденты с онкологическим заболеванием легких, характеризуются следующими психологическими особенностями: застревающая акцентуация характера ($T = -11,5$, $p \leq 0,001$), эмотивная акцентуация темперамента ($T = -3,6$, $p \leq 0,002$), низкий уровень ситуативной тревожности ($T = -4,3$, $p \leq 0,001$), низкий уровень конфликтности ($T = -3,8$, $p \leq 0,001$), низкий уровень самооценки ($T = -5,5$, $p \leq 0,001$).

Респонденты длительно переживают стресс, отсутствие склонности к самовнушению подразумевает постоянную нуждаемость в поддержке извне для подтверждения собственной значимости. Обидчивость, подозрительность, заикленность на своих переживаниях мешают испытуемым адекватно оценить стрессовую ситуацию и найти приемлемый выход из положения, происходящее воспринимается как невыносимые и непоправимые события, что подтверждается низким уровнем жизнестойкости. Излишняя чувствительность, ранимость, сопутствующая эмотивной акцентуации темперамента, заставляет респондентов особенно остро переживать последствия конфликтов, что является причиной избегания конфликта, даже в ущерб собственным интересам (низкий уровень позитивной агрессивности и конфликтности) и может быть защитным механизмом респондентов. Низкая самооценка выставляет приоритетность общественного мнения над своим собственным. Сложность в принятии решений и ответственности за свою судьбу и здоровье, нахождение в стационаре и глубокая уверенность в абсолютной помощи врачей и их ответственности за его выздоровление подтверждается низким уровнем ситуативной тревожности [Костюк, 2015].

У респондентов с диагнозом рак желудка и нижней трети пищевода, выявлены такие психологические особенности как – педантическая (анан-

кастная) акцентуация характера ($T = -11,5$, $p \leq 0,001$) и циклотимическая акцентуация темперамента ($T = -3,6$, $p \leq 0,002$), высокий уровень ситуативной тревожности ($T = -4,3$, $p \leq 0,001$), высокий и средний уровень контроля ($T = -3,8$, $p \leq 0,001$), средний уровень конфликтности ($T = -3,8$, $p \leq 0,001$) и средний уровень самооценки ($T = -5,5$, $p \leq 0,001$).

Педантическая акцентуация характеризуется почти полным отсутствием механизмов вытеснения, что заставляет испытуемых тянуть с решением так долго, насколько это возможно. И даже после мучительного принятия решения они будут сомневаться в его правильности, жалеть о том, что можно было сделать лучше.

Наличие минимальной опасности, постоянные сомнения в отношении своего здоровья приводят педантичных личностей в состояние паники, что подтверждается высоким уровнем ситуативной тревожности. Циклотимическая акцентуация темперамента усиливает проявления акцентуации характера за счет перепадов настроения. Колебание между тем или иным решением постепенно набирает высоту и приводит к глубоким аффектам. Эти «раскачивания» от одного полюса к другому негативно влияют на нервную систему, проявляясь различными вегетативными нарушениями. Низкий уровень вовлеченности, отсутствие интереса и удовлетворения собственной деятельностью, а также уверенность в случайности событий и влиянии на жизнь внешних факторов не соответствует представлению респондентов о том, что они сами контролируют собственную жизнь.

Высокий и средний уровень негативной агрессии говорит о том, что в силу своего темперамента респонденты отличаются перепадами настроения, вспыльчивостью. Добросовестность, аккуратность, серьезность дают респондентам некоторую уверенность в себе и позволяют отстаивать свои интересы, что характеризуется средним уровнем позитивной агрессии.

У испытуемых существует собственная система ценностей и смыслов, выступающая критерием в оценивании собственного «Я», но постоянные колебания между общественным и собственным мнением в отношении себя, позволяет респондентам иметь лишь средний уровень самооценки.

Таким образом, выявленные психологические особенности личности онкологических больных, затрудняют социальную адаптацию, так как:

- акцентуированность характера и темперамента является чрезмерным усилением отдельных черт, вследствие чего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении одних психогенных воздействий при сохранении хорошей устойчивости к другим, что влияет на выраженность эмоциональной реакции в стрессовых ситуациях.

- низкий уровень жизнестойкости говорит об отсутствии адаптивности к сложным жизненным условиям;

- низкий уровень конфликтности не позволяет отстаивать собственные интересы, что способствует развитию внутриличностного конфликта;

- низкий уровень самооценки респондентов способствует тому, что они подстраиваются под интересы общества в ущерб своим собственным, а невозможность соответствовать этим интересам способствует развитию депрессивного синдрома и внутриличностного конфликта.

Литература

Айзенк Г. Исследования человеческой психики. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001.

Александр Ф. Психосоматическая медицина. Принципы и практическое применение. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002.

Андреева Г.М. Психология социального познания. – М.: Смысл Академия, 2007.

Васильюк Ф. Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. – М.: Изд-во Московского университета, 1984.

Костюк И. П. Профилактика онкологических заболеваний [WWW документ]: основы онкологии г. Ленинград, 2015 год / И. П. Костюк. – Режим доступа: <http://www.lood.ru/essentials-of-oncology/prevention.html>

Леонгард К. Акцентуированные личности. – Ростов на Дону: Феникс, 2000.

Мадди С. Теории личности: сравнительный анализ. – СПб.: Изд-во «Речь», 2002.

ПРАКТИЧЕСКАЯ И АКАДЕМИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИИ СЕГОДНЯ: НОВЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ СОТРУДНИЧЕСТВА

Мазилев В.А.

Ярославский государственный педагогический университет, Россия

Статья посвящена обсуждению вопроса о соотношении психологии академической и психологии практической. Утверждается, что рассогласование между ними нормальны и естественны: нет ничего экстраординарного в том, что между психологией академической (теоретико-экспериментальной, исследовательской), с одной стороны, и психологией практической, с другой, существует разрыв (расхождение, схизис, диссоциация). На наш взгляд, это естественно, так как это два разных вида деятельности, у них различные цели и задачи, "миссии", различная методология. В научной психологии происходит соперничество между естественнонаучной и герменевтической парадигмами. Психологическая практика - как любая практика - имеет свою теорию, и если в качестве таковой выступают не концепции академической науки, то этому должны быть причины. Стало быть, в каких-то отношениях академическое знание не удовлетворяет конкретным требованиям к основе практики. Как было в свое время показано, для практик в качестве таковой основы могут выступать разнообразные мифологии. Опять же, ничего страшного не про-

исходит, стоит попытаться понять, почему так происходит и почему академическое знание не удовлетворяет "практическим" запросам. Парадигмального противостояния между академической и практической психологией нет: это замаскированное "классическое" соперничество между естественнонаучной и герменевтической парадигмами. Утверждается, что эффективное разрешение противостояния между парадигмами возможно при пересмотре предмета психологии. Предлагается трактовка предмета психологии как внутреннего мира человека.

Ключевые слова: академическая психология, практическая психология, парадигмы, естественнонаучная парадигма, герменевтическая (гуманитарная) парадигма.

THE PRACTICAL AND ACADEMICAL PSYCHOLOGIES TODAY: NEW PERSPECTIVES OF COOPERATION

Mazilov V.A.

Yaroslavl state pedagogical University, Russia

The article discusses the issue of the relationship between the academic psychology and practical psychology. It is argued that the mismatch (gap) between the academic psychology and practical psychology is normal and natural. In scientific psychology there is a rivalry between natural-science and hermeneutic paradigms. Psychological practice - as any practice - has a theory, and if the latter is not an academic science concept, there must be the reason. So in some respects the academic knowledge does not accord to the specific requirements of the basis of practice. As it was shown in some time ago, for practice a variety of mythology can be a foundation. Again, nothing terrible happens, it is necessary to try to understand why this is happening and why academic knowledge does not meet the "practical" needs. There is not a paradigmatic confrontation between academic and practical psychology is: it is disguised as "classical" rivalry between naturalistic and hermeneutic paradigms. It is argued that the effective resolution of conflict between paradigms is possible when revising the subject of psychology. A human's inner world is proposed as the subject of psychology.

Keywords: academic psychology, practical psychology, paradigms, natural-science paradigm, hermeneutical paradigm.

В последние десятилетия в России происходит интенсивный и неуклонный рост практико-ориентированной психологии. Различные психотерапевтические практики стали ведущей составной частью мира практической психологии. В настоящей статье рассмотрим отношения, складывающиеся в последнее время между психологией практико-ориентированной и традиционной академической психологией, под которой будем иметь в ви-

ду теоретико-экспериментальную научную психологию (Журавлев, Ушаков, 2012).

Прежде, чем приступим к обсуждению вопросов, связанных с соотношением психологии академической и практико-ориентированной, полагаем необходимым сделать несколько замечаний.

Первое. Как нам представляется, нет ничего экстраординарного в том, что между психологией академической (теоретико-экспериментальной, исследовательской), с одной стороны, и психологией практической, с другой, существует разрыв (расхождение, схизис, диссоциация). На наш взгляд, это естественно, так как это два разных вида деятельности, у них различные цели и задачи, "миссии", различная методология. Напомним, кстати, что традиционный подход определяет методологию как систему «принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе» (Спиркин, 1989, С. 359). Это определение воспроизводится в ряде современных психологических словарей применительно к методологии психологии. Отсюда следует, что должна существовать методология теоретической (академической) психологии и методология психологии практико-ориентированной. Это совершенно нормально. Не надо драматизировать, это такое же естественное состояние как и кризис психологии.

Второе. Нам представляется, что практическая психология тоже "научна", только по-другому стандарту. На обсуждении этого непростого вопроса мы постараемся остановиться ниже.

Третье. Многие, пишущие и рассуждающие о психологической практике, делают это так, как будто бы о ней совсем ничего не известно. Это по меньшей мере не вполне так, ибо существуют серьезные исследования (Карицкий, 2002; 2006). Психологическая практика - как любая практика - имеет свою теорию, и если в качестве таковой выступают не концепции академической науки, то этому должны быть причины. Стало быть в каких-то отношениях академическое знание не удовлетворяет конкретным требованиям к основе практики. Как было в свое время показано, для практик в качестве таковой основы могут выступать разнообразные мифологии (Мазилов, 1998). Опять же, ничего страшного не происходит, стоит попытаться понять, почему так происходит и почему академическое знание не удовлетворяет "практическим" запросам.

Утверждение, что между психологией академической и психологией практико-ориентированной существуют значительные расхождения, ни в коем случае не является новым. При желании истоки этого противостояния можно увидеть в том, что психология, согласно Макссу Дессуару, имеет различные корни (Дессуар, 1912). Можно, вслед за М.С.Роговиным, усмотреть эти истоки в трагическом рассогласовании трех составляющих психологии: "в известной мере трагедией современной психологии является расхождение трех ее составляющих" (Роговин, 1969, с. 19). Действи-

тельно, представляется, что донаучная, философская и научная психологии как составляющие современной психологии в целом имеют свои собственные задачи, методы, функции, учитывать специфику которых совершенно необходимо. Для нормального развития психологии в целом необходимо взаимодействие этих трех составляющих: в совокупности они составляют “пространство смыслов”, позволяющих представить “психическую реальность” не частично, но в полном объеме.

В 1996 появилась известная статья Ф.Е.Васильюка, от которой обычно исчисляется современный отсчет анализа данной проблемы. В этой яркой статье, напомним, утверждалось, что существует схизис между академической и практической психологией. Как нам представляется, не стоит все же забывать, что О.К.Тихомиров первым в новейшей истории отечественной психологии поставил проблему соотношения академической и практической психологии, причем он рассматривал это как проблему мировой психологической науки. «Соотношение теоретической, или академической, психологии и психологии практической. Две области разорваны в структуре мировой психологической науки. Этот разрыв организационно оформлен. Существуют две международные ассоциации. Одна называется «Ассоциация научной психологии», другая «Ассоциация прикладной психологии». Они собираются в разных городах, с разным составом (иногда он может частично совпадать)» (Тихомиров, 1992, с.55). В результате практическая работа психологов строится без опоры на теории, развиваемые в академической психологии. Академическая психология соответственно недостаточно анализирует и ассимилирует опыт практической психологии. Нельзя не заметить, что соотношение академической и практико-ориентированной психологии сегодня обсуждается в периодической печати очень широко, проблема и сегодня остроактуальна. При этом исследователи очень часто, к сожалению, не вспоминают, что проблема в новейшей истории психологии была поставлена на обсуждение именно О.К.Тихомировым еще в 1992 году.

Название этой статьи, получившей очень широкий резонанс, – «Методологический смысл психологического схизиса». Схизис – расщепление психологии – трактуется Ф. Е. Васильюком как характеристика современного ее состояния в нашей стране: «К сожалению, приходится диагностировать не кризис, но схизис нашей психологии, ее расщепление. Психологическая практика и психологическая наука живут параллельной жизнью как две субличности диссоциированной личности...» (Васильюк, 1996, с.26).

Ф.Е. Васильюк подчеркивает, что «наиболее опасное, что консервирует всю ситуацию и в первую очередь нуждается в исправлении, состоит в том, что ни исследователи, ни сами практики не видят научного, теоретического, методологического значения практики. А между тем для психологии сейчас нет ничего теоретичнее хорошей практики» (Васильюк, 1996, с.27).

Главная мысль вышеупомянутой статьи состоит в том, что «наиболее актуальными и целительными для нашей психологии являются психотехнические исследования, что их значение вовсе не сводится к разработке эффективных методов и приемов влияния на человеческое сознание, но состоит прежде всего в выработке общепсихологической методологии» (Васильюк, 1996, с. 27).

В недавнем исследовании А.Л.Журавлева и Д.В.Ушакова под знаменательным названием "Теоретико-экспериментальная и практическая психология: две разные парадигмы?" ставится вопрос, не представляют ли собой эти две психологии две разные парадигмы. Заключение исследователей таково, что "академическая и практическая психологии работают каждая по своим эталонам, и в этом смысле их характеристика как различных парадигм правомерна" (Журавлев, Ушаков, 2012, с. 175).

Авторы делают важное замечание, согласно которому применение взглядов Т.Куна к психологии требует их уточнения и модификации. "Дело скорее в том, что понятия Т.Куна недостаточно тонки, чтобы характеризовать ситуацию в психологии. Следует отметить, что это вряд ли связано со спецификой психологии. В частности, П. Фейерабенд критиковал Т.Куна за недоучет факта параллельного существования исследовательских традиций..." (Журавлев, Ушаков, 2012, с. 176).

Представляется важным, что, говоря о практической психологии, А.Л. Журавлев и Д.В.Ушаков приходят к выводу, что она не однородна, дифференцируют "пространство" этого направления, выделяя, с одной стороны психотерапию, работающую с целостной личностью, а с другой - иные области, имеющие иное "устройство", например, инженерную психологию или подбор кадров.

Вместе с тем, важно заметить, что зафиксированное авторами различие между академической и практической психологией определяется, видимо, различными задачами: для академической психологии важно быть "научной", поэтому она действительно "строит теории на основе эксперимента или воспроизводимого исследования", чтобы объяснить факты, желательнее подводя под какой-либо закон, а перед психотерапевтом находится всего лишь уникальная личность, которую не надо объяснять, но которой нужно помочь. Помочь можно только в том случае, если понять, что с личностью другого происходит. Ясно, что идеал воспроизводимого исследования психотерапевта совсем не волнует.

Не стоит забывать, что традиционно академическую психологию в большей степени интересуется сфера познания или деятельности, тогда как практическую психологию - личность, которая по определению более целостна.

Вопрос, который, на наш взгляд, давно заслуживает обсуждения, это вопрос о психологическом конструктивизме. Сторонники этой идеи - в сущности правильной и перспективной - обычно полагают, что принцип

конструктивизма для психологии является чем-то новым. На наш взгляд, это просто заблуждение. Вся неклассическая психология основана на конструктивизме. В классической психологии - наследнице картезианского самонаблюдения - предполагалось, что самонаблюдение дает истинное знание. Когда выяснилось, что это не так, стали использоваться опосредованные методы исследования, обнаружилось, что то, что реально изучается в психологии, есть **конструкт**, созданный в сознании исследователя. Поэтому ничего нового для методологически ориентированного психолога здесь нет. В других науках ситуация может быть иной, но нас волнует психология.

Понятно, что в качестве конструктов могут выступать более или менее обобщенные конструкции, более и менее целостные. И, конечно, реальные исследования по этому показателю отличаются. И именно здесь кроется важное отличие одной психологии от другой.

Заслуживает внимания вопрос о том, что в практической психологии используются в основном не модели, а схемы. Это так, потому что схема предписывает действие с объектом, что значимо для практико-ориентированной психологии, которой не нужно измерять, но важно определить, как правильно действовать.

Несомненно, важно, что к данной проблематике - соотношению академической и практической психологии - применяется парадигмальная терминология. Стало общим местом утверждение, что парадигмы понимаются в психологии очень вольно, разные авторы вкладывают в это понятие различный смысл.

Нам кажется, что говорить об оппозиции академической и практической психологии как парадигмальном противостоянии не приходится уже потому, что между ними нет конкуренции, поскольку каждая занимает свою нишу. Если у той или иной разновидности практической психологии нет своей теории, то, скорее всего, это место займет какая-нибудь мифология, но совсем маловероятно, что это окажется какая-либо научная концепция. Ибо у них разные задачи. И по своему устройству они разные (Мазиллов, 2013в, 2006).

И если говорить о парадигмальном противостоянии, то это будет с высокой степенью вероятности очередное противостояние естественнонаучной парадигмы (которая выступает в данном случае через какую-то теорию от "академической" психологии) и герменевтической (которая стоит за какой-то практико-ориентированной психологией).

Таким образом, нам представляется, что конфликт – если он есть – лежит в плоскости противостояния парадигм научной психологии. Действительно, и естественнонаучная и герменевтическая психологии научны – но по разным стандартам научности (Мазиллов, 2007, 2013а, 2013б).

Впрочем, об этом уже написано вполне достаточно (Мазиллов, 1998, 2008).

Практическая психология в настоящее время, как можно полагать, находится в состоянии оформления в самостоятельную дисциплину. По определению В. Н. Дружинина, практическая психология и сегодня отчасти остается искусством, отчасти базируется на прикладной психологии как системе знаний и научно обоснованных методов решения практических задач (Современная..., 1999). В целом эта констатация справедлива и сегодня, хотя прошло немало лет: практическая психология чрезвычайно неоднородна и, несомненно, включает в себя названные составляющие. Но, как можно полагать, в настоящее время происходит формирование практической психологии как особого направления внутри психологической науки. При чрезвычайной неоднородности практической психологии (в качестве таковой выступают и элементы академической психологии, «дополненная» примерами «из жизни», и прикладная психология как таковая, и различного рода ненаучные концепции, основывающиеся на эзотерических учениях, мистике, астрологии и т. п., и так называемая «pop-psychology» – психология для массового читателя, и т. д.), тем не менее, уже сегодня можно говорить о формировании парадигмы собственно практической психологии как отрасли психологической науки, имеющей специфические цели и задачи, методы, способы объяснения и т.д.

Представляется перспективным дать эскиз этой парадигмы. Итак, что такое практическая психология сегодня? Во-первых, это дисциплина, которая определяется не через предмет, а через объект. В практическом отношении всегда важнее дать общую (целостную) характеристику личности. В медицине, праве, педагогике, искусстве и т.п. куда важнее определить, кто находится перед тобой, чем следовать исторически сложившимся (поэтому неизбежно исторически ограниченными) канонам научности. Уместно заметить, что в качестве такового обычно принимается «стандарт», сформировавшийся и оформившийся в сфере естественных наук. В соответствии с таким стандартом выделяется «клеточка», из которой должно «выстроиться» искомое «целое». Напомним, еще В. Дильтей в конце XIX столетия предупреждал, что такая стратегия в области психологии мало-перспективна. Поэтому практическая психология исходит не из предмета, а из объекта. Объект принципиально целостен. Как нам представляется, здесь необходимы некоторые пояснения. Попытаемся их дать. Предметом научной академической психологии традиционно полагается либо психика, либо поведение (в зависимости от того, к какой научной школе принадлежит интервьюируемый психолог-исследователь). Это на уровне деклараций. Реально подлежат изучению либо явления поведения (доступные внешнему наблюдению), либо феномены самосознания (которые фиксируются с помощью самонаблюдения). Исходя из этого реального предмета строится гипотетическая конструкция – так например, предмет науки. Как правило, это – результат мыслительной деятельности познающего, т. е. нечто имеющее опосредствованный характер (например, та же психика). Из

этого элементарного предмета должно быть выведено все богатство явлений, относящихся к сфере данной науки – совокупный предмет. Важно подчеркнуть, что реальный совокупный предмет получается в результате «конструктивной» (в смысле В. Дильтея) деятельности. Таким образом, в данном случае путь науки: от «единиц» к «целому». В практической психологии путь принципиально обратный. Это достигается за счет того, что в качестве исходного берется не предмет, а объект. Объект принципиально целостен. Схемы, которые использует практический психолог, ориентированы не на предмет, а на объект. (Обратим внимание, что в соответствии с установками практической психологии, ориентированной на субъект-субъектный подход, целостный объект, к которому применяются схемы, представлен субъектом).

В качестве объекта (в практической психологии) выступает личность. Следует специально подчеркнуть, что понимание личности в практической психологии существенно отлично от трактовки личности в академической психологии (можно указать по меньшей мере десять принципиальных отличий). Как практически-ориентированная область знания она исходит из представления о целостном объекте, не пытаюсь «выстроить» его из предполагаемых (и, естественно, гипотетических) «единиц», но пытаюсь охватить целиком. Отсюда следует и специфический метод: он может быть определен как гуманистический, предполагающий диалог исследователя и исследуемого (поскольку последний является носителем сознания), и игнорирование этого обстоятельства, по меньшей мере, недальновидно. Исходными принципами практической психологии могут быть названы целостность и типологичность (в противоположность «элементаризму» и «конструктивизму» научной психологии, которые были зафиксированы еще В. Дильтеем). В качестве идеала научности практическая психология имеет описание и предсказание (поведения личности), а не объяснение. Средством видит не построение научных моделей, но разработку типологий (многочисленных, по разным основаниям), классификацию и описание индивидуальных случаев.

Вряд ли стоит специально подчеркивать, что конечной целью практической психологии является выход на психотехники и психотехнологии, т. к. практическая психология изучает собственный объект для того, чтобы в том или ином отношении его изменить (в скобках заметим, что цель академической психологии – обнаружить общие законы и «вписать» предмет изучения в общую картину мира). Естественно, что различается и представление об «итоговом продукте»: в академической психологии это построение возможно более убедительной научной модели, в которой получили воплощение общие «законы жизни» научного предмета, в практической психологии это «всего лишь» описание или типология, предполагающая ту или иную квалификацию «индивидуального» случая.

Мы полагаем, что эффективное взаимодействие между практической и научной психологией станет возможным благодаря *методологии, причем методологии коммуникативной*. Для этого необходима теоретическая разработка проблемы предмета психологии. На наш взгляд, необходимо создание теоретической модели предмета психологии.

Речь идет о выработке нового понимания предмета психологии. И исследователь в области психофизики, и исследователь в области трансперсональной психологии очевидно представляют одну науку – психологию. Сейчас складывается впечатление, что это представители совершенно разных наук, т.к. все у них разное. Поэтому понимание предмета психологии должно быть таким, чтобы в нем нашлось место как для одного, так и для другого. Только такое понимание даст возможность объединить работы психологов разных школ и направлений. Без такого понимания невозможно обобщение накопленных в психологии огромных массивов знаний. Это очень сложная задача. Она, кстати, общая для отечественной и для мировой психологии (при всем различии подходов к исследованию психики). Соотнесение и упорядочение имеющегося материала на основе нового понимания позволят психологии стать фундаментальной наукой.

В решении этой проблемы можно выделить два аспекта, а точнее, два этапа ее решения.

Первый этап – формальное описание предмета (какие функции он должен выполнять, каким критериям соответствовать). Эта работа в основном уже проделана.

Второй этап – содержательное наполнение концепта «предмет психологии». В этом направлении работа также уже проводится. Как конкретно будет называться этот новый предмет? Представляется, что наиболее удачным является термин «внутренний мир человека» (Шадриков, 2006).

Предпринята попытка представить в качестве предмета психологии внутренний мир человека, поскольку именно он позволяет, на наш взгляд, осуществить содержательное наполнение, вместив всю психическую реальность в полном объеме.

Многие методологические проблемы психологии порождаются нерешенностью главной – выработкой нового понимания предмета. Противостояние парадигм, различия между естественнонаучной и гуманистической ориентациями в психологии и т.п. – эти важнейшие проблемы являются в значительной степени следствиями нерешенности основного вопроса психологии. Проблема предмета - это действительно, если перефразировать классика, основной вопрос всей, в особенности новейшей психологии.

Подготовлен учебник для будущих психологов (Шадриков, Мазилев, 2015). При подготовке данного учебника было использовано новое понимание предмета психологии как внутреннего мира человека.

В этом учебнике рассмотрено понятие «внутренний мир человека», показано, что внутренний мир отражает бытие человека и формируется в

процессах жизнедеятельности. Развиваясь в деятельности и поступках, он характеризуется функциональностью и оперативностью. Все психические процессы во внутреннем мире протекают одновременно на двух уровнях: сознательном и бессознательном.

Внутренний мир, с одной стороны, един с внешним миром, с другой — независим от него. Внутренний мир, порождаемый как функциональное отражение внешнего мира, представляет собой целостный идеальный мир. Это живой мир, так как он порождается потребностями человека и пронизан переживаниями.

Внутренний мир как субстанциональная сущность, характеризуется устойчивостью, выступает как пребывающая сущность и ее проявления, как сущее, причина которого в нем самом, существующее как причина самого себя. С позиции внутреннего мира хорошо объясняются проблемы, которые изучает психология.

Литература

Василюк Ф.Е. Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. № 6. - 1996. - С.25-40.

Дессуар М. Очерк истории психологии. СПб.: Книгоизд. О. Богдановой, 1912.

Журавлев А.Л., Ушаков Д.В. Теоретико-экспериментальная и практическая психология: две разные парадигмы? // Парадигмы в психологии. Научно-ведческий анализ. – М.: ИП РАН, 2012. - С.158-177.

Карицкий И.Н. Теоретико-методологическое исследование социально-психологических практик. – М.; Челябинск: Социум, 2002.

Карицкий И.Н. Психологическая практика: базовая структура. – М.: МАПН, 2006.

Мазилев В.А. Теория и метод в психологии. Ярославль: МАПН, 1998.

Мазилев В.А. О предмете психологии // Методология и история психологии. Вып. 1, 2006. - С.55-72.

Мазилев В.А. Методология психологической науки: проблемы и перспективы // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2007. - № 2. - С. 3-21.

Мазилев В.А. Научная психология: проблема объяснения // Методология и история психологии. 2008а. - Вып.1. - С. 58-73.

Мазилев В.А. Методология современной отечественной психологии // Методология и история психологии. 2008б. Вып.3. - С.9-24.

Мазилев В.А. Актуальные методологические проблемы современной психологии // Ярославский педагогический вестник. 2013а. - Т. 2. - № 2. - С.149-155.

Мазилев В.А. Методология современной психологии: актуальные проблемы // Сибирский психологический журнал. 2013б. - № 50. - С. 8-16.

Мазилев В.А. Перспективы парадигмального синтеза в современной психологии // Ярославский педагогический вестник. Научный журнал, № 3, том 2 (психолого-педагогические науки), 2013г. - С. 186-194.

Роговин М.С. Введение в психологию. М.: Высшая школа, 1969.

Спиркин А.Г., Юдин Э.Г., Ярошевский М.Г. Методология // Философский энциклопедический словарь. – М., 1989. - С. 359-360.

Современная психология: Справочное руководство. – М.: Инфра-М, 1999.

Тихомиров О.К. Понятия и принципы общей психологии. – М.: МГУ, 1992.

Шадриков В.Д. Мир внутренней жизни человека. – М.: Логос, 2006.

Шадриков В.Д., Мазилев В.А. Общая психология. Учебник для академического бакалавриата. – М.: Юрайт, 2015.

ТРАНСФОРМАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В СОЦИАЛЬНЫХ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯХ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ВЫСШЕГО ЗВЕНА РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Миклашевич И.М.

Академия последипломного образования, Минск, Беларусь

В работе представлены результаты теоретического и эмпирического исследований концепции здорового образа жизни руководителей высшего звена. Анализируются содержательные и структурные характеристики социальных репрезентаций здорового образа жизни у руководителей высшего звена, в которых проявляется активный и избирательный характер усвоения аудиторией научной концепции здоровой жизни.

Ключевые слова: концепция здорового образа жизни, социальные репрезентации, периферия социальных репрезентаций, руководители высшего звена, ядро социальных репрезентаций.

TRANSFORMATION OF HEALTH LIFESTYLE CONCEPTION IN SOCIAL REPRESENTATIONS OF TOP LEVEL MANAGERS IN BELARUS

Miklashevich I.M.

Academy of Postgraduate Education, Minsk, Belarus

The paper presents the results of top level managers' health lifestyles conception theoretical and empirical research. The author analyzes the content and structural characteristics of social representations of health lifestyle among top level managers, where there is an active and selective assimilation of the scientific concept of health lifestyle by audience.

Keywords: concept of health lifestyle, social representations, periphery of social representations, top level managers, core of social representations.

Теория социальных репрезентаций представляет эксклюзивно европейский подход в социальной психологии (в первую очередь во Франции), позволяющий выявлять особенности представленности различных феноменов социальной жизни с позиций здравого смысла. Начав разрабатываться с середины 20 века как социально-психологическая теория познавательных процессов и коммуникаций, она получила наибольшую представленность у французских психологов (Abric, 1984; Flament, 1994; Jodelet, 1989; Moliner, 1994; Moscovici, 1961; Verges), встретившись с весьма прохладным отношением со стороны социальных психологов североамериканской ориентации. Критический потенциал теории, как это отмечает К Ховарс, далеко не исчерпан и обладает высоким потенциалом инновационности (Howarth, 2006).

Этот потенциал был использован нами к проблематике здорового образа жизни руководителей высшего звена, не часто становящихся объектом эмпирического изучения. Исследование акцентировалось на содержательных и динамических характеристиках социальных репрезентаций здорового образа жизни. Содержательные характеристики социальных репрезентаций в соответствии с теорией, включают в себя элементы различной природы (знания, чувства, ожидания и образы), организованные в иерархические когнитивные структуры, составленные из элементов ядра и периферии. К динамическим характеристикам социальных репрезентаций относятся: якорение (закрепление объекта в определенном смысловом поле, контексте, где уже задан набор допустимых толкований и правил поведения.) и объективация (определяемая как отбор элементов абстрактной концепции, составление из них символического ядра и натурализация в конкретных образах).

Проблематика социальных репрезентаций в аспекте концепции здорового образа жизни в русскоязычном пространстве, исследовалась преимущественно в работах представителей валеологии. В работах С.И. Горчак (Горчак 1991), О.С. Васильевой (Васильева 2001), Л.А. Дартау (Дартау 1999) и многих других авторов, обсуждается понятие здорового образа жизни.

В качестве наиболее часто упоминаемых в специальной литературе компонентов здорового образа жизни определяются:

- 1) достаточный сон;
- 2) регулярное, сбалансированное питание;
- 3) отказ от курения и чрезмерного употребления алкоголя;
- 4) физическая активность;
- 5) сохранение постоянного оптимального веса.

В связи с непростой экологической и эпидемиологической обстановкой в этот перечень добавляют регулярные медицинские осмотры, прививки, безопасное сексуальное поведение.

Важным принципом здорового образа жизни является его соответствие уникальным генетическим, психологическим, физиологическим и другим особенностям конкретного человека, а также конкретным условиям его существования (экология).

Итак, здоровый образ жизни как научное понятие (абстрактная концепция) определяется как зависящее в первую очередь от самого индивида рациональное поведение, позволяющее ему сохранить и улучшить свое здоровье, увеличить продолжительность жизни. У этого поведения есть общие принципы: личной ответственности человека за сохранение собственного здоровья, активного сотрудничества с системой здравоохранения, активного участия в профилактике заболеваний и выборе оптимальных именно для данного индивида форм жизнедеятельности. Здоровое поведение основано на снижении либо исключении так называемых основных факторов риска, которые на сегодняшний день известны как основные причины снижения продолжительности и качества жизни. Таких факторов всего шесть: курение, злоупотребление алкоголем, неправильное и нерациональное питание, гиподинамия, нарушения сна, стресс.

Нами проведено эмпирическое исследование социальных репрезентаций здорового образа жизни на выборке руководителей высшего звена Республики Беларусь. Всего 100 человек: 30 мужчин в возрасте 23-67 лет и 70 женщин в возрасте 28-63 лет. Особенности социального положения – все государственные служащие с высшим образованием.

По результатам проведенного нами исследования социальных репрезентаций здорового образа жизни руководителей высшего звена Республики Беларусь, в качестве обязательных правил повседневной жизни данной группы людей выступают следующие: физическая активность, полноценное питание, отказ от вредных привычек, активный отдых, активная жизнь, соблюдение режима труда и отдыха, разумные физические и умственные нагрузки, красота, осанка, красивая фигура, а также такие элементарные природные факторы, как солнце, воздух и вода, море и общение с природой. А такие элементы, как сон, отдых, духовная жизнь, нравственность, доброта, здоровье, отсутствие заболеваний, профилактика болезней, закаливание, отсутствие стрессов, позитивные эмоции, благоприятные условия в семье и на работе, сила, энергия, оказались на периферии представления о здоровом образе жизни. Из выше изложенного очевиден избирательный характер усвоения научной концепции здорового образа жизни у исследуемой аудитории. Только три из пяти наиболее признанных компонента научной концепции здоровой жизни являются в сознании руководителей нашей страны обязательными для здорового образа жизни (полноценное питание, физическая активность, отказ от вредных привычек). Полученные

данные находятся в соответствии с выводами П. Кастро и С. Бейтел о сложностях генерализации новых норм (Castro P., Batel, 2008).

В повседневной жизни используются упрощенные репрезентации здорового образа жизни, хорошо сочетающиеся с потребностями руководителей высшего звена, с их повседневным опытом, сложившимися социальными практиками. Здоровый образ жизни объективируется в простых мероприятиях, хорошо сочетающихся с привычным/предпочитаемым образом жизни субъектов репрезентации. В высказываниях опрошенных руководителей высшего звена здоровый образ жизни чаще всего связывается с потребительским контекстом (связь с индивидуальными потребностями человека, их максимальным удовлетворением) – 29,9% всех полученных ассоциаций здорового образа жизни; культурно-историческое (связь понятия здоровой жизни с традициями, занятиями спортом, долгая счастливая жизнь и мудрость как непреходящие ценности) – 24,5%; нравственно-этическим контекстом (уважение к здоровью, воздержание, здоровая жизнь – как этический идеал, моральный долг жизни человека) – 19,7% всех полученных ассоциаций. Менее распространенным является производственно-экономический контекст (связь с понятиями ограниченных ресурсов здоровья и их рационального использования; здоровье как условие преуспевания) – 11,2% всех полученных ассоциаций здорового образа жизни, и природно-естественный контекст (связь с природными склонностями, естеством человека, его биологическими особенностями; гармония с природой, жизнь в естественной среде в согласии с естественными человеческими склонностями) – 9,9% всех полученных ассоциаций здорового образа жизни.

Социальные репрезентации здорового образа жизни руководителей высшего звена и научная концепция здорового образа жизни, несмотря на совпадение общих принципов, имеют содержательные и структурные различия, связанные с особенностями социальных практик руководителей высшего звена.

В результате проведенного эмпирического исследования выявлены содержательные (ядро и периферия) и динамические характеристики (якорение и объективация) социальных репрезентаций здорового образа жизни руководителей высшего звена Республики Беларусь. К центральному ядру социальных репрезентаций здорового образа жизни руководителей высшего звена нашей страны относятся здоровое питание и физическая активность. Периферию социальных репрезентаций здорового образа жизни данной группы людей составляют: отказ от вредных привычек, медицинские лечебно-профилактические мероприятия, здоровая экология, профилактика стресса и личная гигиена. Якорение социальных репрезентаций здорового образа жизни у руководителей высшего звена Республики Беларусь чаще всего происходит в потребительском, культурно-историческом и нравственно-этическом поле. Крайне редко руководители нашей Респуб-

лики здоровую жизнь соотносят с социальным (идеологическим) и эстетическим полем, и вообще не соотносят с научно-технологическим. Объективация здорового образа жизни чаще всего зафиксирована у данной группы исследуемых в таких категориях действий как «физическая активность, физкультура», «сбалансированный полноценный рацион питания» и «медицинское обследование».

Литература

Горчак, С. И. К вопросу о дефиниции здорового образа жизни / С. И. Горчак // Здоровый образ жизни: социально-философские и медико-биологические проблемы: сб. науч. ст. / Кишинев. гос. ун-т; под ред. Н. С. Илларионова. Кишинев, 1991. - С. 19–39.

Васильева, О.С. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки: учеб. пособие / О.С. Васильева, Ф.Р. Филатов. М.: Academia, 2001.

Дартау, Л.А. Медико-социальные аспекты мониторинга здоровья населения / Л. А. Дартау, В. Н. Захаров // Проблемы соц. гигиены, здравоохранения и истории медицины. 1999. - № 3. - С. 10–14.

Московичи, С. Социальные представления: исторический взгляд / С. Московичи // Психол. журн. 1995. - № 1. - С. 3–18; Т. 16. - № 2. - С. 3–14.

Castro P., Batel S. (2008) Social Representation, Change and Resistance: On the Difficulties of Generalizing New Norms. *Culture & Psychology* Vol. 14(4). - P.475–497.

Howarth C. A social representation is not quiet thing: Exploring the critical potential of social representation theory (2006). *British Journal of Social Psychology*. Vol. 45, - pp. 65-86.

Purkhardt, S.C. Transforming social representations: a social psychology of common sense and science / S.C. Purkhardt. London; New York: Routledge, 1989.

УЧАСТИЕ ВРАЧЕЙ В РАЗВИТИЕ ПЕДОЛОГИЧЕСКОГО ДВИЖЕНИЯ В РОССИИ

Минькова Е.С.

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, Приволжский институт повышения квалификации ФНС России, Нижний Новгород

В работе дан теоретический анализ значимых для детской психологии идей и динамики их возникновения в работах отечественных врачей, опубликованных в России в начале XX века. Проведенный анализ 414 источников позволил сгруппировать исследования врачей на 4 группы: проблемы воспитания и обучения ребенка; гигиены учебной деятельности и охраны здоровья ребенка; проблемы дефектологии и проблема периодизации психического развития ребенка. Представленный в виде графика ре-

зультат исследования позволяет выделить основные «взлеты и падения» педологических публикаций врачей в период с 1904 г. по 1936 г.

Ключевые слова: педология, детская психология, дефектология, воспитание и обучение; гигиена учебной деятельности и охраны здоровья; психическое развитие ребенка.

THE PARTICIPATION OF PHYSICIANS IN THE DEVELOPMENT OF PEDODOLOGY IN RUSSIA

Minkova E.S.

Arzamas branch of Nizhny Novgorod state University, Privolzhskiy Institute of Advanced Education, Russia

The paper presents the theoretical analysis of relevant for child psychology ideas and the dynamics of their occurrence in the works of Russian doctors, published in Russia in the early twentieth century. The analysis of 414 sources made it possible to group studies of physicians into 4 groups: problems of upbringing and education of a child; hygiene education and healthcare of a child; the problems of Defectology and the problem of periodization of child's mental development. Presented in the form of a graph the result of the study allows to identify the main "ups and downs" in doctors' pedological publications in the period between 1904 and 1936.

Keywords: pedology, child psychology, defectology, education and training; hygiene education and health; mental development of a child.

Начало XX века было временем рождения самых радикальных идей в науке, исследователи искали пути создания условий для совершенствования человека, выработки и научного обоснования правил воспитания и обучения уникальной личности. Именно ребенок становится предметом научного анализа для самых разных отраслей научного знания: медиков, психологов, педагогов, антропологов, этнологов. Самая первая теоретическая концепция новой комплексной науки о ребенке была впервые изложена учителем из Индианы Оскаром Крисманом (Oscar Chrisman, 1863 – 1942) в диссертационном исследовании, защита которой состоялась в 1896 году в Йене в Германии (Chrisman, 1920). Очень скоро идея создания новой науки о ребенке - педологии была подхвачена учеными Европы, Америки и России.

Основоположником отечественной педологии был магистр философии, приват-доцент Петербургского университета, А. П. Нечаев (1870—1948), именно он в 1904 году организовал первые педологические курсы в Петербурге. Преподавателями курсов были известные врачи: А.А. Крогиус, А.Ф. Лазурский, А.И. Щеглов, И.Р. Тарханов. Другим центром педологических исследований стала психологическая лаборатория при Москов-

ском педагогическом собрании, открытая А.Н. Бернштейном (1908г.). Очень скоро небольшие педологические лаборатории или психологические кабинеты появились и в провинции (Нижний Новгород, Самара).

Педология, как новая наука, по мнению П.П. Блонского, формировалась под влиянием естествознания и медицины: «Своеобразной особенностью начального периода советской педологии является интенсивное участие в создании ее работников Наркомздрава, в частности, Отдела охраны здоровья детей и подростков» (Блонский, 1934, с.7).

В Российской национальной библиотеке города Санкт-Петербурга хранится 414 педологических исследований, написанных врачами в период с 1904 по 1936 годы. Эти работы можно условно разделить на 4 группы. К первой, самой многочисленной группе, относятся книги, посвященные анализу проблем воспитания и обучения ребенка (50%). Ко второй – труды в области гигиены учебной деятельности и охраны здоровья ребенка (21%). Третья группа представляет исследования проблем дефектологии (20%). И последняя группа включает медицинские труды по проблеме периодизации психического развития ребенка (9%).

На рис. 1 представлена динамика публикаций педологических исследований врачей в период с 1904 по 1936 годы.



Период с 1904 до начала Первой мировой войны представляет собой достаточно «ровную» кривую количества опубликованных работ. В доре-

волюционной России вопросами воспитания и обучения ребенка занималась плеяда блестящих врачей: В.М. Бехтерев, А.С. Вирениус, Е.К. Грачева, Н.П. Гундобин, Д.А. Дриль, П.И. Ковалевский, А.Ф. Лазурский, П.Ф. Лесгафт, Г.И. Россолимо, И.А. Сикорский и другие. В первую очередь детских врачей в России волновала проблема борьбы с детской смертностью (А.Н. Александровский, Н.П. Гундобин, М.С. Лебединский, И.А. Сикорский, В.Н. Фармаковский, В.К. Хорошко и др.). По инициативе врача Н.П. Гундобина был основан «Союз борьбы с детской смертностью в России». Медики-педологи считали первоочередной задачей дать педагогам и воспитателям точное знание анатомо-физиологических особенностей детского организма (В.М. Бехтерев, Е.Я. Гиндес, Н.П. Гундобин, П.П. Дьяконов, И.П. Скворцов, Г.Я. Трошин, Л.И. Чулицкая и другие). В работах врачей изучались самые разные аспекты педологии – от вопросов семейного воспитания до методологических проблем, в частности, разработки универсальных программ исследования психики ребенка.

Трудно переоценить вклад А.Ф. Лазурского (1874 – 1917) в становлении педологии, ему принадлежит авторство метода естественного эксперимента, соединившего в себе преимущества наблюдения и лабораторного эксперимента. Лазурский был сторонником индивидуального подхода к воспитанию личности, эта идея звучала и в работах другого врача - В.П. Кащенко (1870 – 1943).

В 1909 году на III съезде отечественных психиатров В.П. Кащенко в докладе отмечал важность решения задачи организации специальных медико-педагогических заведений для воспитания и обучения детей с задержками психического развития. Первое учреждение такого типа уже было им создано годом ранее – Кащенко основал санаторий-школу для дефективных детей в 1908 году в Москве. Это было частное лечебно-педагогическое заведение, в котором работали лучшие медико-педагогические специалисты того времени. В санатории лечились мальчики, страдающие психопатией, и педагогически запущенные, трудновоспитуемые дети. Консультантом санатория был один из самых известных врачей-психиатров того времени Г.И. Россолимо (1860-1928).

Россолимо предложил один из наиболее полных и популярных планов исследования психики ребенка - метод «психологических профилей» (1906). Созданный им психологический профиль представлял собой многомерную программу исследования личности. К середине 20-х годов данный метод применялся более чем в 150 лабораториях на территории России и за рубежом. Его использовали О. Липман, Э. Клапаред, Ф. Гизе и другие.

В период Первой Мировой войны и Октябрьской революции в России был временем естественного снижения издательской активности. С 1921 года начинается уверенный рост публикаций до 1930 года. В 1921 году открывается Центральный Педологический институт в Москве, а двумя

годами спустя начинает выходить «Педологический журнал». В этот период времени появляются работы В.В. Гориневского, М.О. Гуревича, А.С. Дурново, М.С. Лебединского, И.Г. Оршанского, Г.Я. Трошина, Л.И. Чулицкой. Врачи становятся инициаторами организации III Всероссийского съезда охраны здоровья детей (1921), Всероссийской конференции по борьбе с детской дефективностью (1921). Проблема охраны детского здоровья, профилактики детских болезней становится центральной темой публикаций тех лет, в 1926 году объем такого рода работ достиг своего максимума (2,4%).

В данный период времени эстафету разработки методологических проблем исследования психики ребенка подхватила А.М. Шуберт (1881 – 1963), работавшая в группе В.П. Кащенко, занимавшейся созданием коллекции пособий для диагностики умственных способностей при Институте дефектологического ребенка. В работах Шуберт был дан обстоятельный анализ методик зарубежных психологов Бинэ, Вейганда, Циццолли, Цигена, позволявших определить уровень интеллектуального развития одаренных детей и детей с задержками развития. В 1924 году Шуберт опубликовала личную карту школьника, ставшую настольной книгой в педологических кабинетах.

Среди главных научных центров, в которых была сосредоточена работа по комплексному изучению ребенка, следует назвать Медико-генетический институт, Ленинградский государственный педагогический институт, Ленинградский государственный институт усовершенствования врачей. Главной идеей, разработкой которой были заняты врачи этих центров, была идея об индивидуальности наследуемых задатков. Это были центры мировой генетики (Струнников, Шамин, 1989).

К сожалению, стремительный расцвет исследований в области генетики был очень скоро задушен. Уже в конце 20-х годов начинается социалистическая реконструкция биологии с целью внедрения в нее диалектического метода. На I педологическом съезде (1929) и «Поведенческом съезде» (1930), прозвучали призывы бороться с оружием в руках с инакомыслием в науке. А.Б. Залкинд на I Педологическом съезде критиковал педологию за то, что она «медленно вырастает сейчас из медицины и не успела пока сбросить с себя узко-медицинскую шелуху, насыщенная по преимуществу патологическим, больным материалом, что и ведет, естественно, главным образом к гигиеническим и лечебным, а не педагогическим указаниям» (Залкинд, 1929, с.31). Появляются разгромные статьи о несостоятельности научного наследия Бехтерева и других ученых. Особенно воинствующей статьёй стала публикация Могендовича в журнале «Психология» (Могендович, 1931). В исторических Постановлениях ЦК ВКПб (1931, 1932, 1933гг) о школе педология критикуется не только за присущий ей биологизм, но и за методологические просчеты. Этими событиями объясняется появление «издательской ямы» 1930-1932 годов.

Работам врачей того периода времени действительно была характерна упрощенная биологизаторская трактовка психологических особенностей развития ребенка. К их числу можно отнести, например, труды Е.А. Аркина (1873 – 1948), И.Я. Арямова (1883 – 1958), Ю.П. Фролова (1892 – 1967), А.А. Дерновой-Ярмоленко (1869 – 1941) и других. По мнению П.П. Блонского, эти авторы «рассматривали ребенка, как своего рода машину, деятельность которой всецело определяется воздействием внешних стимулов» (Блонский, 1934, с. 7). Вместе с тем, идеи Аркина, Арямова о необходимости научной организации учебно-воспитательного процесса, использовании методов и приемов обучения в соответствии с возрастными и функциональными возможностями детей, важности физического воспитания ребенка имели безусловную научную ценность.

После 1932 в течение трех лет (до 1936 г.) наблюдается оживление издательской деятельности. Нужно отметить, что в 30-е годы доминируют исследования иного характера. Педологи принимают призыв Блонского решительно отвергнуть биологию, как основополагающую науку в педологии, обратившись к истории (Блонский, 1934, с. 12). В этот период времени подавляющее число работ врачей было направлено на решение проблем санитарного просвещения. Выходят многочисленные брошюры И.И. Мильмана, объясняющие, например, как организовать летний отдых ребенка для педагогов и матерей.

Центральной методологической проблемой педологии в этот период времени, нашедшей отражение в работах врачей, была проблема роста ребенка. Именно врачи сделали попытку создания общей концепции детского возраста. В исследованиях Е.А. Аркина, И.Я. Арямова, И.И. Мильмана, В.Г. Штефко, Э.Ю. Шурпе была поставлена задача выведения стандартов и показателей физического развития ребенка на основе применения статистических методов. Другой важной проблемой являлся вопрос о воспитании трудного ребенка (А.Н. Граборов, А.С. Грибоедов, М.О. Гуревич, А.А. Дернова-Ярмоленко, Т.Е. Сегалов, Т.П. Симсон и др.).

Год 1936 стал последним в существовании педологии как науки, именно в этот год вышло Постановление ЦК ВКП (б) "О педологических извращениях в системе наркомпросов". Педологию, как написал А.В. Петровский, «подстрелили на взлете» (Петровский, 2007, с.32), объявив лженаукой.

Динамика публикаций работ детских врачей позволяет выделить пять основных периодов. В первый период (с 1904 до начала Мировой войны) научный интерес врачей был направлен, главным образом, на создание методологических основ педологии. Второй период – стагнации (1914-1920) с характерной для него низкой издательской активностью. В третьем периоде (с 1921 - по 1929) врачи работают над проблемой охраны здоровья ребенка. Четвертый период (1930 – 1932) – второй период стагнации, связанный с внедрением жесткого идеологического контроля над

наукой. В пятом периоде (1933 – 1936) в исследованиях детских врачей доминирует интерес к проблемам воспитания здорового ребенка. Без сомнения, врачи внесли серьезный вклад в разработку проблем педологии, а в дальнейшем и детской психологии. Таким образом, проведенный анализ позволяет оценить вклад отечественных детских врачей в разработку педологии и дополнить воссоздание целостной и объективной картины истории ее становления.

Литература

Блонский П.П. Педология: учеб. для высш. учеб. заведений. М.: Гос. учеб.-пед.изд-во, 1934.

Залкинд А.Б. Педология в СССР. Доклад на I педологическом съезде. По стенограмме. М., 1929.

Могендович М.Р. Последний этап школы Бехтерева // Психология. 1931. - Т. 4, вып. 1–2. С. 107.

Петровский А.В. Психология и время. СПб.: Питер, 2007.

Постановление ЦК ВКП (б) "О педологических извращениях в системе наркомпросов" // Газета "Правда", 4 июля 1936. - № 183.

Струнников В.А., Шамин А.Н. Т.Д. Лысенко – и лысенковщина. Разгром советской генетики в 30–40-х гг. // Биология в школе. 1989. - № 2. - С. 15-20.

Chrisman, Oscar. Paidology: the science of the child. Boston: R.G. Badger, 1920.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ СУЩЕСТВУЮЩИХ ФГОС ВО И ВНЕДРЕНИЯ СТАНДАРТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Пахальян В.Э.

Московский городской психолого-педагогический университет, Россия

Представлен анализ состояния проблемы методологических оснований подготовки практических психологов. Выделены психологические аспекты качественных отличий подготовки практических психологов. Делаются выводы о том, что специфичность деятельности практического психолога релевантна методологии личностно ориентированного подхода, что позволяет рассматривать его как системообразующий элемент при разработке оснований процесса подготовки специалистов в данной области.

Ключевые слова: подготовка практических психологов; методологические основания подготовки практических психологов; психодидактика; личностно ориентированное обучение.

METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE PREPARATION OF PRACTICAL PSYCHOLOGISTS IN THE CONDITIONS OF THE FSES HE AND IMPLEMENTATION OF PROFESSIONAL ACTIVITY STANDARDS

Pahalyan V.E.

Moscow municipal University of Psychology and Education, Russia

The article presents the analysis of the problem of methodological bases of preparation of practical psychologists. The psychological aspects of qualitative differences of training of practical psychologists are obtained. The author concludes that the specificity of activity of the practical psychologist is relevant to methodology of person-centered approach, thus, it allows us to consider such approach as a system element in the collaboration of process foundations of preparation of specialists on this field.

Keywords: preparation of practical psychologists; methodological bases of preparation of practical psychologists; psychodidactics; person-centered training.

Анализ материалов профессиональной периодики, монографий и сборников статей по педагогике, психологии, социологии высшей школы показывает «разногласицу», не достаточную разработанность проблем научного обоснования методологии построения современного высшего гуманитарного образования, определения его целей, обоснования методов и организационных, технологических оснований деятельности институтов повышения квалификации и переподготовки специалистов в этой сфере. Как следствие этого, можно говорить о недостаточности объективных доказательств того, что у нас сегодня есть четкая, научно обоснованная стратегия и тактика подготовки специалистов в сфере «помогающих профессий».

Важно отметить, что высшее образование – это не механическое продолжение учебной деятельности, освоенной в школе, а качественно иная ступень образования, качественно иная деятельность, новый этап развития личности, происходящего в иной «социальной ситуации развития». Поэтому в последние годы все чаще встречаются попытки выделить самостоятельные отрасли исследований и практики, связанные именно с этим звеном образования: дидактика высшей школы, андрогогика, акмеология, психологическая антропология и т.п.

Обсуждая эту тему, важно обозначить психологический аспект качественных отличий обучения в Вузе от предыдущего опыта обучения.

Во-первых, высшее образование не обязательно, оно добровольно, что принципиально меняет характер мотивации обучающихся.

Во-вторых, оно достаточно узко профориентированно (особенно на последних ступенях обучения – магистратура, специалитет и т.п.). Именно

поэтому в большинстве учебников по педагогической психологии обращается внимание на тот факт, что в старшем школьном возрасте ведущей становится именно такая учебная деятельность, которая ориентирована на будущую профессию («учебно-профессиональная деятельность») и многие юноши и девушки качественно меняют отношение к ряду учебных предметов, которые с их точки зрения, не имеют отношения к выбранной профессии.

В-третьих, важно то, что к моменту начал освоения высшего образования будущий специалист уже освоил (присвоил) все, что связано с понятием «учебная деятельность», т.е. овладел обобщенными способами действий и саморазвития в процессе решения учебных задач, его активность на этом этапе уже направлена на собственный рост, собственное совершенствование. И в идеале именно здесь происходит качественное изменение во внутренней позиции личности как субъекта учебной деятельности: от роли «обучаемый» он переходит к роли «обучающийся».

Включаясь в качественно иную – «учебно-профессиональную» - деятельность, человек реализует ставшую для него личностно значимой потребность в профессиональной самореализации, стремится к развитию себя в этой образовательной среде, к преобразованию собственной личности в контексте ожидаемого от высшего образования результата. Обучающийся в системе высшего образования человек активно обнаруживает те качества, которые характеризуют его как личность, как активную, самодетерминирующуюся сущность.

В контексте методологии обучения взрослых мы здесь говорим именно о качественных преобразованиях, происходящих в личности, включенной в процесс высшего профессионального образования на основании собственных побуждений, принятых решений. Для последующего анализа принципиально важно отметить, что рассматривая вопросы современного высшего образования, мы исходим из того, что профессионализм сегодня все больше определяется тем, насколько специалист может самостоятельно и оперативно «перенастраивать (добраивать)» свою квалификацию в зависимости от конъюнктуры складывающейся ситуации.

Анализ современных исследований проблем высшего образования в России показывает, что множество работ посвящены конкретным аспектам изучения эффективности, продуктивности, перспективности его развития, в контексте той или иной концепции образования как такового, тех или иных конкретных подходов к высшему образованию и т.п.. Но лишь только в некоторых работах ставятся и рассматриваются фундаментальные вопросы методологии вузовского образования в целом, а совсем в немногих - методологии подготовки специалистов в области практической психологии (Берулава, 2003; Иванников, 2006; Колпачников, 2015; Сорокоумова, Исаев, 2013 и др.).

Нельзя не отметить, что наиболее популярны сегодня публикации, где освещаются некоторые аспекты выделенной проблемы в контексте деятельностного и компетентностного подходов (Э.Ф. Зеер, А.М. Новиков, Ю.М. Забродин И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.В. Рубцов, А.В. Хуторской; R.L. Oxford, R.C. Scarcella, E. Tarone, G. Yule и др.). Ю.М. Забродин считает, что «... для создания эффективной научной основы практической работы в данном направлении необходим целостный подход к компетентности, объединяющей знания, понимание, ценности и навыки, которые «присущи людям, называемым профессионалами» и предлагает модель профессиональной компетентности, включающую пять подмножеств, связанных компетенций (относящихся к работе) и компетентностей (относящихся к работнику), и, соответственно, предполагает пять измерений этой важной персональной характеристики:

- когнитивная компетентность;
- функциональная компетентность;
- личностная компетентность;
- социокультурная, или этическая, компетентность;
- мета-компетентность (Забродин, 2014)

Если обратиться к истории вопроса, то следует отметить большой потенциал, содержащийся в тех работах, которые стали классическими для науки и образования. В первую очередь – это исследования, проведенные в рамках таких направлений как «Психология развития» и «Педагогическая психология». Разработанный там понятийный аппарат составляет Тезаурус большинства отечественных работ в данной области. Но также выделим идеи, которые, с одной стороны - в последние годы привлекли внимание множества специалистов, занимающихся проблематикой приложения психологии в различных сферах человеческой деятельности, а с другой - отвечают целям обсуждаемой здесь темы.

Во-первых, обратим внимание на то, что еще в начале 60-х годов прошлого века, проводя анализ проблемы педагогических приложений психологии, Б.Г. Ананьев обозначил возможные направления исследований в данной области и впервые в этом контексте употребил термин «психодидактика» (Ананьев, 1964, с. 57). Позже об этом упомянет, ссылаясь на Б.Г. Ананьева, другой классик отечественной психологии – В.В. Давыдов, который при обсуждении проблем развивающего обучения напишет: «Нужно сказать, что понятие развивающего обучения - психолого-дидактическое и относится к той области, которую целесообразно было бы называть психодидактикой, разрабатывающей полидисциплинарные проблемы. (Давыдов, 1996, с. 391)

В отношении общего образования этот термин применяется довольно часто и к сегодняшнему дню мы имеем целый ряд работ, в которых представлены конкретные данные исследований, обосновывающих не только правомерность использования такого термина, но и показывающие

эффективность этого направления исследований и практики. В частности, В.И. Панов пишет: «Под психодидактикой и, соответственно, психолого-дидактической системой, мы понимаем приоритетное использование психологических закономерностей развития способностей человека в качестве исходного основания для построения образовательных технологий и систем» (Панов, 2007, с. 30-31). В контексте обсуждения проблем процесса подготовки практических психологов, обратим внимание на определение психодидактики в контексте обсуждения проблем развивающего образования: «... Психодидактика – полидисциплинарная область научного знания, интегрирующая психологические, дидактические, методические знания, используемые в реальной практике развивающего образования, с целью личностно-ценностной направленности образовательного процесса.....» (Лебедева, 2011)

Во-вторых, отметим, что конструктивной и методологически релевантной в контексте обсуждения проблематики подготовки специалистов данной сферы, можно считать выраженную в последние годы тенденцию связывания конкретных вопросов подготовки специалистов «помогающих профессий» с внедрением личностно (субъектно)-ориентированного подхода. Здесь в фокусе внимания исследователей находятся такие понятия как «личность», «развитие», «субъектность», «диалог», «рефлексия», «опыт», «посредничество» и т.п. В качестве основной функции наставника выделяется «посредничество», позволяющее создать условия для разрешения противоречия между «идеальной» и «реальной» формами. Последнее невозможно без особого рефлексивного отношения к месту профессии в контексте жизни субъекта. [Жуланова И.В., Медведев А.М.]

Анализ публикаций по тематике подготовки специалистов в высшей школе показывает все большую актуальность того, что обозначают как «психологическая зрелость личности». Особо это касается «помогающих профессий», где личность специалиста выделяется как «главный инструмент», определяющий эффективность работы, *условие* и *результат* профессиональной подготовки. Однако сегодня этот аспект практически очень слабо отражен в документах, определяющих юридические, нормативные основания процесса подготовки специалиста. Соответственно он и не является критерием, определяющим качество процесса профподготовки.

Также обратим в очередной раз внимание на то, что колоссальный ресурс психологического знания и практики по-прежнему остается в реальности внешним по отношению к тому, кто является его обладателем – к субъекту профессионального образования в области практической психологии будущего профессионала, не предполагают актуализации ее потенциала, что, в свою очередь, не создает «зону перспективного ее развития» (Ляудис В.Я., 2000). В то же время, многочисленные публикации, посвященные даже общим проблемам профессиональной подготовки и эффективности образования взрослых подчеркивают очевидность того, что цен-

трированность образования на личности будущих профессионалов неотъемлемая часть этого процесса. Также важно в очередной раз отметить, что один из основных принципов такой подготовки - включенность личного опыта обучающихся, как «открытой нелинейной саморазвивающейся системы» способной к многовариативности преобразования не только окружающего мира, но и в первую очередь самого себя. Очевидно, что чем выше уровень психологической зрелости человека, тем естественнее и полнее обнаруживает себя эта способность.

Проведенный анализ состояния исследований по данной проблематике в отношении практических психологов показывает, что на сегодняшний день в отечественной науке и практике накоплен определенный опыт решения такого рода задач. В частности, предложены различные методологические подходы для анализа проблем, отражающих все аспекты процесса подготовки психологов (М.Р. Битянова, И.В. Вачков, Ф.Е. Василюк; И.А. Вишняков, И.В. Дубровина, М.А. Егорова, Ю.М. Забродин, В. А. Иванников, Е.И. Исаев, В.В. Колпачников, В.А. Мазилев, А.А. Марголис, В.М. Розин, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков и др.). Однако, как уже не раз отмечалось ранее, до настоящего времени явно недостаточно исследований, в которых методологически проработаны вопросы психодидактики процесса подготовки специалистов в области «помогающих профессий». В первую очередь это касается специфики обучения психолога, отмеченной еще в конце 80-х годов прошлого века (Ляудис В. Я. 2000)

Учитывая своеобразие предмета работы практического психолога, обсуждение вопросов, связанных с организацией и обеспечения качества процесса подготовки практического психолога, рассматривается нами с позиций «лично ориентированного обучения» (Жуланова, Медведев, 2011). При этом, обсуждая вопрос о процессе подготовки практического психолога, мы понимаем, что оно задается особенностями:

- организации процесса взаимодействия участников этого процесса;
- условий, в которых происходит взаимодействие обучаемого и обучающего;
- самих партнеров педагогического диалога.

Здесь важно сослаться на замечание о том, что лично ориентированный подход это не просто учет особенностей субъекта учения, это иная методология организации условий обучения, которая предполагает не «учет», а «включение» его собственно личностных функций или востребование его субъектного опыта (Алексеев, 1996).

Однако от деклараций и намерений до реализации часто нужно пройти очень длительный и трудный путь. В этом смысле, в отношении вузовского гуманитарного образования (а может и не только гуманитарного) сегодня можно сказать следующее: общее противоречие между высокой динамичностью современной жизни, возрастанием требованием к способностям личности быстро приспосабливаться к этим изменениям и сис-

темным свойством образования - консерватизмом, отражается в реальности в конфликте между декларируемой и ожидаемой вариативностью содержания и форм образования - с одной стороны, и требуемой системой унификацией и стандартизацией - с другой. Последнее сегодня явно мощнее и основные трудности для тех, кто занимается подготовкой практических психологов, возникают в связи с явным перекосом в сторону контроля за соблюдением формальных требований, ориентированных в основном на внешнее, а не на внутреннее. В связи с этим уместно обратить внимание на несколько важных аспектов обсуждаемой проблемы:

1) «... «человек функционирующий» и «человек субъектный» (или человек как личность) – различные психологические реальности ...»;

2) «Понятно беспокойство педагогов, теряющих контроль над развитием личности, если отказаться от ее натурально-эмпирического понимания, предполагающего как прямое наблюдение, так и стандартизованные тестовые процедуры контроля «личностного развития». Ведь потеря контроля и управления педагогическим процессом снижает их значимость, а в пределе устраняет их самих как его субъектов» (Жуланова, Медведев, 2011).

Подводя итог обсуждению темы раздела, можно выделить следующее:

1) на сегодняшний день в отечественной науке слабо представлены работы, в которых отражены основные проблемы методологии построения современного высшего гуманитарного образования, его целей, обоснования методов и организационных, технологических оснований, деятельности институтов повышения квалификации и переподготовки специалистов в этой сфере. Явно недостаточно специальных работ, обосновывающих и показывающих конкретные роль и место психологической составляющей в эффективности процесса подготовки современного профессионала в данной области. Как следствие мы не имеем научно обоснованной государственной стратегии и тактики в сфере подготовки специалистов «помогающих профессий»;

2) в то же время, можно констатировать, что в отечественных психолого-педагогических исследованиях и практике образования накоплен большой потенциал знаний и фактов, позволяющих определить научные основания процесса подготовки специалистов «помогающих профессий», в том числе – практических психологов;

3) специфичность предметного содержания и целей деятельности практического психолога находит свое отражение в методологии личностно ориентированного подхода, что позволяет рассматривать его как системообразующий элемент при разработке оснований процесса подготовки специалистов в данной области;

4) отдельного обсуждения заслуживает вопрос о связи предметного содержания психологического знания, опыта с его включенностью в про-

цесс взаимодействия обучающего и обучаемого при подготовке практических психологов.

Литература

Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение; вопросы теории и практики. Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 1996.

Ананьев Б.Г. Педагогические приложения современной психологии // Советская педагогика. 1964. - № 7.

Берулава Г.А. Методологические основы деятельности практического психолога. М.: Высшая школа, 2003.

Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. - М.: ИНТОР, 1996.

Жуланова И.В., Медведев А.М. Субъектно-личностный вектор высшего образования: намерения и возможности // Психология образования в XXI веке: теория и практика. Портал психологических изданий PsyJournals.ru http://psyjournals.ru/education21/issue/54193_full.shtml

Забродин Ю.М. Модернизация психолого-педагогического образования как стратегический ориентир разработки профессионального стандарта педагога-психолога // Психологическая наука и образование. 2014. - Т.19. - № 3.

Зинченко В.П. Психологические основы педагогики. М., 2002.

Иванников В. А. Проблемы подготовки психологов. // Вопросы психологии. 2006. - № 1. - С. 48-52.

Колпачников В.В. Психотехническая система обучения человекоцентрированному подходу // Культурно-историческая психология. 2015. - Т.11. - № 3. - С. 135—146.

Лебедева В.П. Психодидактика - предмет научного интереса. // Журнал научно-педагогической информации. 2011. № 7. Электронный ресурс. <http://paedagogia.ru/2011/68-07/223-lebedeva>

Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии: учебное пособие. М.: Изд-во УРАО, 2000.

Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007.

Сорокоумова С.Н., Исаев В.П. Специфика профессиональной деятельности специалистов помогающих профессий // Педагогическое образование в России. 2013. - № 4. - С. 186-190.

СТРЕСС НА РАБОЧЕМ МЕСТЕ, КАК ГЛОБАЛЬНАЯ СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА

Рогачева Е.С.

Московская высшая школа социальных и экономических наук, Россия

В статье, рассмотрен рабочий стресс с точки зрения, социальной проблемы глобального масштаба, влияющей на состояние человека, организации и общества в целом. Высказано предположение, что факторы,

приводящие к развитию стресса у сотрудников различны и не одинаковы для разных стран. Стресс, как особо неблагоприятный процесс, влияющий на работников, требует разработки эффективных методик для его предотвращения, в рамках каждого конкретного предприятия, используя имеющийся, на данный момент положительный опыт.

Ключевые слова: Стресс, рабочий стресс, глобализация, компания, психическое здоровье, сотрудники, факторы.

JOB STRESS AS A GLOBAL SOCIAL PROBLEM

Rogacheva E.S.

Moscow school of social and economic sciences, Russia

The author in the article discussed job stress as a social problems of global scale, affecting of person condition, organization and society in General. The author suggested that the factors leading to the development of stress among employees is various and not the same for different countries. Stress, as a negative process affecting employees requires the development of efficient methods for preventing absorption, in each company, using available, currently, positive experience.

Keywords: Stress, job stress, globalization, company, mental health, staff, factors.

Проблема стресса в последние годы стала кросс- национальной. В связи с глобализацией и расширением предприятий, появлением межконтинентальных холдингов, появились новые области для изучения в организационной психологии, в частности проблема рабочего стресса в глобальном масштабе.

Изучение факторов, приводящих к нарушению физического состояния сотрудников, становится все более актуальной. Предпосылки разработки методик профилактики были начаты еще в 1966 Richard Lazarus в рамках его теории стресса, он исследовал копинг- факторы (Pascale Le Blanc, Jan de Jonge, Wilmar Schaufeli. Job stress and health. Blackwell Publishers LTD, UK, 2000).

Стресс, вызванный определенными факторами рабочей среды, является проблемой как сотрудников и организации, так и общества в целом. Физическое и психическое здоровье работника может повысить производительность труда и улучшить положение в обществе, и наоборот, плохое самочувствие может привести к снижению производительности, а в масштабе страны, снизить экономический рост производств.

В настоящее время мы живем и работаем в мире без границ. В связи с технологическими достижениями, глобализация представляет проблему для многих организаций и сотрудников сегодня. Глобализация требует от

организаций разработки инновационных организационных структур и решения многофакторных проблем, включая ясность, удовлетворенность работой, качество принятия решений, лидерство, развитие карьеры, и осуществление обратной связи (Demetria F. Henderson, Tina L. Quick, James Campbell Quick, 2015).

Что же такое глобализация? Можно сказать, что в самом обобщенном смысле глобализация означает взаимосвязи мировых экономик и компаний. Глобализация- это неизбежный процесс, в рамках которого по всему миру взаимосвязанность в практически любой сфере растет. Но вместе с ней, развиваются и внутриорганизационные связи. Персоналу приходится подстраиваться к внедрению новых мировых стандартов и адаптироваться к новым условиям труда. Глобализация затрагивает транснациональные компании на двух уровнях: экономические и социально-культурные. Экономическая глобализация относится к обмену капиталом, товарами и услугами между организациями во всем мире; принимая во внимание, что социальная и культурная глобализация понимается обмен идеями и информацией, помимо людей, которые держат этих идей и информации. Таким образом, глобализация таит в себе требования и вызовы не только для организации, но для лиц в самой организации. В связи с быстрыми темпами глобальных изменений, сотрудников из всех уровней организации подвергаются воздействию стрессовых факторов, таких как головные боли, увеличение веса, и сердечные заболевания, которые могут сказаться и на их психологическое и физическое здоровье (Bhagat et al., 2012).

То есть, из этого утверждения можно сделать вывод, что стрессовые факторы влияют на физическое и психическое здоровье работников. Но это только один из аспектов отрицательного влияния стресса. Сотрудник организации, испытывающий стресс не может работать с такой же продуктивностью, как и работник, не подверженный стрессу или имеющий необходимый набор механизмов для его предотвращения. Возможны такие отрицательные показатели, как появление пропусков работы из-за плохого самочувствия сотрудника, болезни, как физические, так и психические расстройства. Это означает, что производительность компании будет снижаться, фактически предприятие будет не дополучать прибыль, то есть, затрачивая те же материальные ресурсы, терять возможную прибыль и уменьшать налоговую базу. Соответственно, государство, так же будет лишаться части поступлений.

Поэтому, целью любой организации должно является предупреждению возникновения проблем на рабочих местах, которые могут являться причинами стрессом – повысить у работодателей и работников осознание присутствия проблемы и обратить внимание на первичные сигналы, указывающие на существование проблем, связанных со стрессом на работе и своевременно применить методики по предотвращению стресса.

Распространение рабочего стресса в мире достаточно высокое. Как показал опрос 16000 Европейских работников, на 29% опрошенных работа оказала негативное воздействие. Проблемы со здоровьем, на которые указывают наиболее часто это боль в спине (30%), стресс (28 %), и общая усталость (20%). Распространение рабочего стресса не только высоко, но и повышается постоянно. В Великобритании растет число пропусков работы из-за стресса (Pascale Le Blanc et.al, 2000).

Исследования, проведенные в Индии и Кении среди 480 управляющих среднего звена на 96 предприятиях, показали, что глобализация является основной причиной их стресса. Напряженная атмосфера на рабочих местах имеет отрицательные последствия для роста ВВП. По данным исследования, проведенного в США, стресс управляющих снижает ВВП этой страны на 10% (Куликова, 2005).

В другом исследовании, проведенном по Perrewé и ее коллеги (2002) о влиянии рабочего стресса в разных культурах, они обнаружили, что ролевой конфликт, ролевая неясность, и выгорания значительно отличались среди девяти исследованных культур. (Demetria F. Henderson, Tina L. Quick, James Campbell Quick, 2015).

То есть отношение к факторам, приводящим к стрессу отличается, в зависимости от национальной принадлежности и менталитета рабочего персонала. Этот факт необходимо учитывать при построении международных компаний с интернациональным персоналом. А также необходимо использовать положительный опыт для предотвращения негативного воздействия. Еще один важный момент, не всегда ответная реакция человека на стрессовый фактор может быть негативной. Существование, такого процесса, как эустресс, подтверждает это.

Эустресс- это позитивный, здоровый, продуктивный стресс, который благоприятно сказывается на жизнедеятельности человека. Он может стать источником дополнительной мотивации для сотрудника, благодаря изменениям на гормональном уровне повышается уровень определенных веществ в организме, что помогает предотвратить развитие неблагоприятного сценария. В каком-то смысле, эустресс, даже можно назвать движущей силой, способствующей положительной динамике в работоспособности человека.

Стало ясным, что индивидуальные характеристики могут играть важную роль в понимании ответной реакции на воздействие стрессовых факторов. С точки зрения организационной психологии, исследователи главным образом интересуются различными переменными в рабочих отношениях, таких как копинг- стиль или локус-контроль, на их возможность влиять на здоровье.

Глубоко исследуют формы индивидуальной природы: Генетические, Приобретенные, Предрасположенность. «Результаты изучения индивидуальных различий показали, что стрессовые факторы имеют негативные

эффекты на здоровье работников, хотя могут быть более или менее выражены в зависимости от специфики предрасположенности». (Pascale Le Blanc et.al, 2000)

Из этого, можно заключить, что не возможно построить единую модель борьбы со стрессом, которая бы была рабочей во всех странах, и для каждого отдельного сотрудника. Но, возможно использовать опыт и знания и попытаться снизить возможную негативную реакцию.

Организации, особенно трансконтинентальные, должны уделять особенное внимание человеческим ресурсам, стараться постичь культурные и национальные особенности сотрудников, перейти на более масштабный уровень построения команды. Топ-менеджеры должны мыслить в глобальных масштабах и стараться предотвратить возможность возникновения стрессовых ситуаций или перенести на практику положительный опыт той или иной страны.

Тенденцией современных организаций является признание важности культурных факторов, и продвижение в сторону глобального общества; следовательно, существует необходимость в образовательных и культурных работах, чтобы свести к минимуму факторы влияющие на возникновение стресса и стрессовых событий.

Поэтому, если мы пытаемся выделить проблему рабочего стресса как глобальную, общую для всех стран, то надо подразумевать, во-первых, что в каждой конкретной стране факторы, которые приводят к возникновению стресса, могут быть диаметрально противоположными, во-вторых, сами последствия стресса могут иметь различные воздействия на работника, организацию и общество в целом, и наконец, не возможно создать единую модель стресса, или профилактики его на рабочем месте из-за многовариантности, участвующих в этом процессе факторов.

Разработка конкретных методик для борьбы со стрессом или его снижения, может иметь положительные результаты, только в рамках каждого конкретного предприятия, учитывая все возможные факторы риска, и имеющийся внутренний потенциал сотрудников по противостоянию стрессу.

В идеальном обществе, не должно быть место стрессам, в том числе в рабочей среде, но тем не менее, такие риски есть и как бы не старались организации снизить их, во многом ответная реакция сугубо индивидуальна и зависит от особенностей личных восприятий факторов порождающих стресс.

Литература

Куликова С.Н. 2005. 02. 045. Стресс на рабочем месте и его последствия. *Planete travail // travail.* - Geneve, 2003. - n 49. - P. 26-28 // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 2: экономика. Реферативный журнал . 2005. №2. URL:

<http://cyberleninka.ru/article/n/2005-02-045-stress-na-rabochem-meste-i-ego-posledstviya-planete-travail-travail-geneve-2003-n-49-p-26-28> (дата обращения: 29.02.2016).

Bhagat, R.S., Segovis, J.C., & Nelson, T.A. (2012). *Work stress and coping in the era of globalization*. New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.

Demetria F. Henderson, Tina L. Quick, James Campbell Quick. A century of stress: Stress theories and preventive management in a global context. *Organization Psychology*. 2015. Vol.5 No 3. P. 10-25. www.orgpsyjournal.hse.ru

Ohmae, K. (1995). *The end of the nation state: The rise of regional economies*. New York: Free Press.

Pascale Le Blanc, Jan de Jonge, Wilmar Schaufeli. *Job stress and health*. Blackwell Publishers LTD, UK, 2000.

ЭТАПЫ ВОСПРИЯТИЯ ПСИХИЧЕСКОЙ БОЛЕЗНИ РЕБЕНКА ЕГО РОДИТЕЛЯМИ

Сизова Д.А., Юртаев В.И.

Московский государственный университет дизайна и технологии, Россия

В работе представлен теоретический анализ каждого этапа восприятия психической болезни ребёнка его родителями. На основе результатов этого анализа было выявлено, что родители особенного ребёнка в ни меньшей степени подвержены влиянию психической болезни, чем их ребёнок. На каждом этапе восприятия особенностей своего ребёнка родителям необходима поддержка со стороны лечащего врача, а также других специалистов, в том числе и психолога, для предотвращения невротических состояний у таких родителей.

Ключевые слова: психическая болезнь, реакция родителей на особенного ребенка, семья с психически больным ребенком, психически больной ребенок, адаптация к психической болезни.

STAGES OF PERCEPTION OF MENTAL ILLNESS OF CHILD BY HIS PARENTS

Sizova D.A., Yurtaev V.I.

Moscow State University of Design and Technology, Russia

Theoretical analysis of every phase of parents' perception of their child's mental disease is given in the work. Due to the results of the analysis we have discovered that parents of mentally sick child are exposed to the influence of mental disease to the same extent as the child. At every phase parents need sup-

port from the doctor and other specialists as psychologist to prevent them from neurotic state.

Keywords: mental disease, the reaction of parents to the sick child, family with mentally disabled child, mentally ill child, adapting to mental illness.

Появление в семье психически больного ребенка является трагедией для родителей, которая делит их жизнь на два промежутка: до и после. Оба родителя испытывают потрясение и могут переживать дистресс, который может привести к невротическим реакциям или же к деформациям семейного уклада. Для того чтобы понять, какую помощь необходимо оказать семье психически больного ребенка на разных этапах развития заболевания, стоит разобрать периоды адаптации родителей к болезни их ребенка.

Несмотря на то, что отцы и матери по-разному реагируют на психическую болезнь ребенка, в целом же семья такого больного проходит несколько, характерных для каждой такой семьи, фаз адаптации к болезни. Например, Т.А. Солохина и Л.С. Шевченко (Солохина, 2001) выделяют пять фаз в реакции родителей на психическую болезнь своего ребенка. Рассмотрение этих фаз необходимо для глубинного понимания процесса адаптации к болезни, которое позволит прогнозировать, где семье потребуется помощь и поддержка в повышение их ресурсности - совокупности потенциалов для формирования и удовлетворения потребностей таких семей (Саралиева, 2002).

1 фаза. Начало болезни. На этом этапе члены семьи, если острый период болезни наступил не сразу, не всегда замечают все симптомы болезни, предписывая странностям в поведении особенности характера, или переходный возрастной период. Медленное развитие болезни может растянуться на несколько месяцев, иногда даже на несколько лет, что очень тревожит и заставляет родителей чувствовать беспомощность, не зная, как помочь своему ребенку. Из-за беспомощности у некоторых родителей может наблюдаться чувство отстраненности по отношению к психически больному ребенку.

Все усилия, направленные на улучшение состояния больного, могут рассматриваться ими как бесполезные, не приносящие нужного результата, тем самым ухудшая жизнь свою жизнь и жизнь своего ребенка еще больше. Другой же крайностью является повышенная опека психически больного ребенка – родственники больного стараются все брать в свои руки, за все отвечать. Странная манера поведения психически больного ребенка и его недостаточная социализация еще больше укрепляет мнение родственников в необходимом контроле.

Так же для этой фазы характерны тревожные чувства членов семьи особенного ребенка, обеспокоенность и желание найти компетентных врачей, способных помочь в решении проблемы, что, однако, не мешает роди-

телям, в некоторых случаях, обвинять медицинских работников в невнимании и предвзятости к их ребенку. Родители на этом этапе также могут отрицать наличие симптомов психического заболевания у своего ребенка и не обращаться в медицинские учреждения, что может помешать оказанию своевременной помощи больному (Железняков, 2012). По мнению И.К. Шаца на этом этапе очень важна поддержка родителей лечащим врачом, который должен обладать выдержкой и терпением, чтобы сохранить терапевтический контакт с семьей, необходимый для помощи в принятии страшного диагноза их ребенка (Шац, 2005).

2 фаза. Установление диагноза. Постановка диагноза является для семьи самым трагичным моментом, так как члены семьи теряют последнюю надежду на «спасение» и испытывают чувство утраты, понимания, что их ожидания, относительно ребенка, скорее всего уже не сбудутся. Для этой фазы характерно проявление механизмов психологической защиты в виде отрицания родителями поставленного диагноза, эта же реакция характерна и для любых других заболеваниях, которые угрожают социальному статусу человека или же членам его семьи (Железняков, 2012).

В этот период родителям необходимо предоставить полную информацию о характере, симптомах и особенностях заболевания их ребенка. Врачи на этом этапе должны понимать, что родители психически больного ребенка нуждаются не только в постановке точного диагноза, но и в определенности и последовательности знаний о том, как и чем они могут помочь своему ребенку.

Чем более полными будут эти полученные знания, тем меньше у родителей будет чувства страха и неопределенности, что они не смогут помочь и ухаживать за своим ребенком, тем самым нагнетая свое состояние еще больше.

Стоит отметить, что на этом этапе возможны трансформации супружеских отношений. Чаще всего такая семья распадается, так как не все отцы могут выдержать все тяготы ухода за больным ребенком, а так же, как отмечает В.М. Сорокин, нарушить отношения между супругами может факт последующего абсолютного принятия психически больного ребенка матерью, в отличие от отца. Это связано с тем, что процесс принятия такого ребенка отцом носит более драматичный характер, связанный с тем, что у мужчин любовь к ребенку носит более рациональный характер, мужчины любят своего ребенка за что-то, а не вопреки, как женщины (Сорокин, 2004).

Однако иногда наличие психически больного ребенка может сыграть роль стабилизатора отношений между супругами, но и в этом случае такая семья может получить статус проблемной, т.к. межличностные проблемы супругов маскируются психической болезнью ребенка и отдачей всех сил на уход за ним, мешая тем самым возможности ребенку проявить возмож-

ность самому ухаживать за собой и социализироваться, а не желать навсегда оставаться больным.

Также преувеличенная забота о ребенка опасна нарастанием внутренних межличностных проблем между супругами, которые могут в дальнейшем вылиться в скандалы, уходы в себя, в увлечение околонаучными учениями и т.д. (Жедунова, 2015).

3 фаза. Лечение. На этой фазе важно, чтобы ответственность за выполнение рекомендаций врача семья взяла на себя полностью, но необходимо понимать, что между врачом и родителями могут возникнуть конфликтные ситуации, связанные с разными точками зрения на состояние психически больного ребенка и на выбор формы и методов лечения его заболевания. Если же конфликтных ситуаций удалось избежать и между врачом и родителями установилось доверие, нужно понимать, что родители в качестве проявления психологической защиты могут привязаться к лечащему врачу даже после выписки их ребенка. Это опасно тем, что родители будут чувствовать себя беспомощными в борьбе с болезнью ребенка и испытывать депрессивные состояния, которые будут еще больше снижать их ресурсность. Для предотвращения привязанности необходима со стороны врача повышенная осмотрительность, а так же применение психотерапевтических навыков.

Так же стоит не забывать, что лечение психических заболеваний носит длительный характер, поэтому не родителям не стоит отчаиваться, если результат будет виден не сразу. Все это требует изменения уклада семьи и перераспределений функций членов семьи.

Особое внимание стоит обратить на состояние родителей психически больного ребенка, так как на этом этапе у них могут развиваться депрессии или злоупотребление алкоголем и им самим понадобится помощь психиатра или психотерапевта.

Особенно, по мнению В.М. Сорокина, следует уделить внимание матерям больного ребенка, так как, несмотря на данные о предродовых ожиданиях мужчин и женщин, в которых матери в отношении рождения будущего ребенка понимают, что его здоровье зависит не только от них, а от целого ряда неконтролируемых факторов, способных привести к осложнениям, а отцы считают наоборот, что рождение ребенка полностью контролируемый процесс, который зависит только от состояния матери и квалификации врачей, первыми переживают дистресс и экзистенциальный кризис не отцы, а матери, так как мужчины расценивают появление особенного ребенка не как трагедию, а как драматический момент в своей биографии, стараясь переключиться от проблем работой, хобби или встречами с друзьями.

Женщины же, в силу своей привязанности к ребенку и невозможности отвлечься от ребенка за посторонними делами, испытывают настоящий стресс, который и способен привести к кризисам, а так же к сома-

тическим проявлениям затяжного стресса, таким как головокружение, боли в сердце, тошнота, плохой аппетит (Сорокин, 2004).

4 фаза. Начало адаптации к болезни. Чтобы полностью принять диагноз своего ребенка родителям необходимо пройти через отрицание болезни, гнев, депрессию. На это могут уйти годы, но в среднем, как утверждают Т.А. Солохина и Л.С. Шевченко это период занимает около 12 месяцев (Солохина, 2001).

На этом этапе родственникам необходимо научиться заботиться не только о ребенке, но и о себе, так как именно на них ложиться вся тягота заботы о больном и от широты их ресурсности, в которую З. Х. Саралиева включает ресурсы родственных связей и поддержки, ресурсы чувств (любовь, эмпатия, доверие), ресурс психологического равновесия (усвоение новых семейных ролей, принятие перемен и утрат в семье), ресурс социальных связей (коллеги, группы самопомощи, друзья), креативный ресурс семьи в целом и отдельных ее членов, интеллектуальный ресурс, физические ресурсы и ресурс здоровья, статусный ресурс (сохранение статуса, вертикальная мобильность), материальные ресурсы, человеческие ресурсы (количество членов семьи, личностный потенциал каждого), адаптационный ресурс (освоение новых внесемейных ролей), коммуникативно-информационные ресурсы (уровень образования, профессия, источники информации) будет зависеть также благополучие особенного ребенка (Саралиева, 2002).

5 фаза. Окончательная адаптация к болезни. В этот период родители совершенствуют свое общение с психически больным ребенком, полностью подстраиваются под его особенности и возможности, не требуя от него чего-то большего. Однако полностью приспособиться к особенностям своего ребенка родителям бывает очень тяжело из-за скачкообразного развития заболевания.

Основная проблема воспитания душевнобольного ребенка на протяжении всех этапов адаптации к болезни заключается в том, что больной может не осознавать того, что болен, и считать себя здоровым человеком даже в периоды психозов, галлюцинаций или бреда. Задача родственников на всех этапах будет заключаться в максимально тактичном отношении к особенному ребенку, без высказываний о его болезни и с демонстрацией эмпатии.

Второй проблемой может являться агрессивное поведение психически больного ребенка. Члены семьи должны объяснить ему, что такое поведение пугает людей, но ни в коем случае не угрожать больному.

Таким образом, можно сделать вывод, что наличие в семье психически больного ребенка на каждом этапе затрагивает межличностное взаимодействие его родителей, а также относится к категории психологически и социально-травмирующих обстоятельств.

Литература

Жедунова, Л.Г. Семья с больным ребенком: содержание психологической помощи/ Л.Г. Жедунова, Н.Н. Посысоева // Ярославский педагогический вестник. Вып. 5. ЯГПУ, 2015. - С. 184-188.

Железняков, М.А. Анализ видов психологической защиты у родственников больных первичным эпизодом шизофрении/ М.А. Железняков, П.Б. Заложных, О.Ю. Ширяев // Прикладные информационные аспекты медицины. Том 15 – Номер 1. Воронеж, 2012. - С. 77-83.

Саралиева, З.Х. Социально-психологическая субъектность и компетентность семьи/ З.Х. Саралиева // Вестник ННГУ. Серия Социальные науки. Вып. 1 (2). ННГУ, 2002. - С. 179–189.

Солохина, Т.А. Семья и психическое расстройство: что может помочь семье в преодолении болезни [online] / Т.А. Солохина, Л.С. Шевченко [Обращение к документу 13 марта 2016]/ Доступ через <http://familymh.ru>

Сорокин, В.М. Общая феноменология ретроспективно-эмоциональных репрезентаций образа больного ребенка в сознании его родителей (на модели ментальной ретардации) [online] / В.М.Сорокин. [Обращение к документу 13 марта 2016]/ Доступ через <http://wallenberg.ru/>

Шац, И.К. Психологическое состояние семьи больного ребенка [online] / И.К. Шац, [Обращение к документу 15 марта 2016]/ Доступ через <http://www.shatz-spb.ru>

КОМПЛЕКСНАЯ ПРОГРАММА ПСИХОКОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПЕРЕЖИВАНИЙ (НА ПРИМЕРЕ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ РОССИЙСКОЙ АРМИИ И СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ)

Синицына Л.В.¹, Ведерникова Н.А.²

¹ Дальневосточный государственный университет путей сообщения, Россия

² Войсковая часть (психолог), Россия

В последние годы на фоне осложнившейся ситуации в стране участились случаи, когда военнослужащим Министерства Обороны Российской Федерации приходится действовать в особых условиях. Выполнение служебных и боевых задач осложняется воздействием на личный состав комплекса экстремальных факторов, вызывающих расстройства психической деятельности. В связи с этим вопросы аутогенной тренировки, саморегуляции, профилактики и коррекции психических и эмоциональных состояний являются наиболее актуальными. Задача практического психолога - научить военнослужащего правильно ориентироваться в сложных чувствах, желаниях, сдерживать их, разряжать их при необходимости.

Ключевые слова: аутогенная тренировка, саморегуляция, профилактика, коррекция, психические состояния, эмоциональные состояния, психокоррекционная работа, военнослужащие.

A COMPLEX PROGRAM OF PSYCHOLOGICAL CORRECTIONS OF EMOTIONAL EXPERIENCES (THE CASE OF THE SERVICEMEN OF THE RUSSIAN ARMY AND EMPLOYEES OF THE MINISTRY OF THE INTERNAL AFFAIRS)

Sinitsyn L.V.¹, Vedernikov O.N.²
Far Eastern state transport University, Russia
Military part (psychologist), Russia

In recent years, against the backdrop of a complicated situation in the country, servicemen of the Russian Federation Ministry of Defence have to operate under special conditions. The service and combat missions are hardened by the a complex of extreme factors that might cause mental activity disorders. For this reason, the autogenous training, self-control, prevention and correction of mental and emotional states are most relevant. The objective of the practical psychologist is to teach the soldier to navigate properly complex feelings, desires, to reserve and discharge them, if necessary.

Keywords: autogenous training, self-regulation, prevention, mental state, emotional state, psychological correction.

С 1997 года нами проводятся исследования, на примере сотрудников органов внутренних дел. В последние несколько лет исследования продолжаются на примере военнослужащих Российской армии. Разработаны комплексные программы психокоррекции эмоциональных переживаний сотрудников ОВД и военнослужащих (в том числе и тех, кто находился в зоне боевых действий). Остановим свое внимание на исследовании, проведенном в войсковой части в период с 2014 по 2015 годы.

Сегодня практическим психологам ВЧ (в том числе и психологам МВД России), следует уделять особое внимание практической психокоррекционной работе с военнослужащими (сотрудниками ОВД) всех категорий, проводить работу по развитию навыков эмоционально-волевой саморегуляции, по формированию умений, связанных с процессами самопознания и саморазвития, которые позволят защитникам Отечества самостоятельно программировать их личностный профессионально значимый рост.

Эмоциональные переживания военнослужащих определяются особенностями их служебной, профессиональной и боевой деятельности. Уклад жизнедеятельности личного состава жестко регламентирован, взаимоотношения соподчинения, значительные физические и эмоциональные нагрузки приводят к росту усталости и напряжения, к нервным срывам, эмоциональным конфликтам, возникновению большого количества негативных переживаний. В то же время особенности деятельности требуют от военнослужащих мобилизации всех физических и психических возможностей. По этой причине подготовка данного контингента должна на-

правляться на развитие позитивных эмоциональных переживаний, а также на нейтрализацию негативных эмоциональных и устойчивых тревожно-депрессивных переживаний. Эта задача успешно решается в том случае, если в воспитательном процессе используется специальная программа психолого-педагогических воздействий, направленных на коррекцию эмоциональной сферы военнослужащих.

Следует подчеркнуть, что в мировой психологической практике накоплен большой опыт коррекционной работы в структуре различных концепций психотерапии. Еще Гиппократ и Ибн Сина (Авиценна) в своих трудах не раз указывали на то, что выздоровление больного человека напрямую зависит от его настроения, его эмоционального состояния. Учение Аристотеля о катарсисе был положен в основу одного из современных методов психологической помощи. Средства коррекции классифицируют и в зависимости от уровня воздействия на эмоциональные переживания – внешнего (нормализация режима питания; витаминотерапия; фармакотерапия; рефлексотерапия; функциональная музыка и цветомузыка; библиотерапия; коммуникационные - убеждение, внушение, гипноз), внутреннего (самогипноз; нервно-мышечная релаксация; идеомоторная тренировка; гимнастика; самомассаж; поведенческая психотерапия; групповой тренинг и др.) и опосредованного (рационализация трудового процесса; рациональное чередование заданий; оптимизация социально-психологического климата; нормализация условий производственной среды и др.).

Средства психотерапевтического воздействия можно использовать при проведении психокоррекции на всех этапах формирования положительного эмоционального состояния: от возникновения первичного расстройства самосознания в форме ярко выраженных и слабо выраженных переживаний до формирования средне выраженных эмоциональных переживаний. К основным методам психолого-педагогического воздействия относят: внушение, убеждение, «заражение», стимулирование (поощрение или наказание), психологическое давление, приказ, психолого-педагогические консультации. Диапазон их применения очень большой. Человек воспринимает как хорошее, так и плохое; как прекрасное, так и безобразное.

Задача практического психолога - научить военнослужащего правильно ориентироваться в сложных чувствах, желаниях, сдерживать их, разряжать их при необходимости. Если психолог не может выяснить причины эмоциональных переживаний, то он не сможет качественно провести психокоррекцию и выработать у человека позитивные эмоциональные переживания, эмоциональную устойчивость. Лучшим средством является компенсация отрицательной эмоции, эмоцией положительной или переключение мысли не на собственные переживания, а на выполнение каких-либо задач, на достижение поставленной цели. Эмоционально воздействовать на военнослужащего можно с помощью таких приемов, как одобре-

ние, похвала, положительная оценка, индивидуальное поощрение, огорчение, упрек, возмущение, ирония. В каждом отдельном случае необходимо учитывать отношение человека к этим приемам. Главное - они не должны оставлять его равнодушным.

Таким образом, психолог воздействуя на чувства, развивает у военнослужащего эмоциональный самоконтроль, нейтрализует эмоциональные переживания. В качестве средств психотерапевтического воздействия могут выступать и различные виды деятельности, имеющие высокую эмоциональную окраску (выбор зависит от склонностей человека). К таким средствам относятся: 1) терапия общения с природой (показ слайдов с видами природы, картин художников-пейзажистов, чтение вслух описаний природы в художественной литературе, наблюдение за растениями, насекомыми, животными); 2) эмоциональное воздействие через лечебное творчество (совет самостоятельно заняться рисованием, попробовать писать рассказы, стихи, фотографировать). Важно поддержать эмоциональный настрой, возникший от первых удач; 3) эстетотерапия (отвлечь от конфликтов, негативных эмоциональных переживаний с помощью общения с искусством); 4) метод психорегулирующей тренировки направлен на смягчение эмоционального дискомфорта, формирование приемов релаксации, развитие навыков саморегуляции и самоконтроля поведения.

Коррекция должна направляться: 1) на снятие психологических барьеров, блокирующих положительные эмоции; 2) на изменение эмоционального состояния; 3) на снятие телесных зажимов (мышечной и эмоциональной «брони»); 4) на достижение оптимальной работоспособности; 5) на устранение болезненных симптомов. Таким образом, с помощью названных средств коррекции психолог может оказать военнослужащим конкретную помощь в преодолении или нормализации эмоциональных переживаний, в решении психологических проблем. При этом человек адаптируется к воздействиям окружающей среды, а источники возникновения эмоциональных переживаний нейтрализуются. Наиболее значимые направления психокоррекции, необходимо включать в психологическую подготовку военнослужащих, т.к. овладение методами психокоррекции способствует нормализации эмоциональных переживаний, создает хорошее настроение, что в свою очередь позволяет повысить личностный и профессиональный рост способствующий качественному выполнению всех задач по предназначению.

Эффективность действия средств коррекции эмоциональных переживаний различна для каждой категории военнослужащих. В данном исследовании мы выбрали группу военнослужащих, проходящих военную службу по призыву, входящих в состав группы динамического наблюдения и группу военнослужащих с хорошими показателями адаптированности и нервно-психической устойчивости. В каждой экспериментальной группе предполагалось использование комплекса методов и приемов, включаю-

ших различные средства коррекции. Подбирались несколько методов коррекции, обучающих использованию какого-либо одного типа средства, либо единая комплексная методика, последовательно обучающая разным методам и средствам коррекции.

Считаем, что второй вариант наиболее целесообразен, поскольку при его использовании значительно сокращается время обучения. В качестве основного средства коррекции нами использовалась комплексная система психологической релаксации, выбрана групповая организация занятий в форме гетеротренинга (занятия под непосредственным руководством психолога). В психокоррекции могут принимать участие и неподготовленные испытуемые (подчеркнем, что никто из членов экспериментальных групп ранее не обучался приемам саморегуляции). В ходе психокоррекции проводился текущий контроль за состоянием испытуемых.

Проведение занятий включает следующие фазы: 1) постепенное погружение в состояние релаксации; 2) переживание состояния глубокого погружения; 3) активный выход из состояния релаксации; 4) выполнение специализированных процедур для улучшения эмоционального состояния, закрепления позитивных переживаний. Коррекционные занятия проводятся пять раз в неделю в течение одного месяца (в среднем 18-20 занятий). Общая продолжительность занятия составляет 45 минут. Продолжительность цикла занятий и регулярность проведения сеансов в разных группах может быть одинаковой или разной (по решению психолога). В целях достижения максимальной продуктивности психокоррекции, военнослужащие были разделены на 2 группы, условно названные нами: группа «Норма» (психопрофилактическая группа); группа «Риск» (группа динамического наблюдения).

В каждой группе находиться по 8 человек. Группа «Норма» играет роль стабилизатора и служит образцом адекватного поведения и отношения к психокоррекционным занятиям, помогает убедить участников группы «Риска» в необходимости и важности коррекции эмоциональных состояний и улучшении настроения. В группу «Норма» входили авторитетные в коллективе солдаты. После занятий они делились своими мнениями, впечатлениями, к которым прислушивались участники другой группы (срабатывает метод убеждения). При проведении занятий строго соблюдалась сбалансированность структуры группы по принципу наличия характерных признаков. В группе «Риск» - участники с выраженными эмоциональными переживаниями, доминируют эмоции, образующие комплекс устойчивых тревожно-депрессивных переживаний, которые «тянутся» от предыдущих этапов жизни и коррелируют с депрессивными тенденциями. В группе «Норма» - участники со средне выраженными эмоциональными переживаниями (доминируют ситуативные эмоции, которые образуют комплекс позитивных эмоциональных переживаний). В данной группе занятия проводятся с целью профилактики и предупреждения возникновения

негативных эмоциональных переживаний и комплекса устойчивых тревожно–депрессивных переживаний.

Процесс психокоррекции складывается из трех этапов: 1) установочно–диагностического; 2) собственно коррекционного; 3) закрепляющего (поддерживающего). Необходимо отметить, что существенным фактором, определяющим динамику развертывания психокоррекционного процесса, является эмоциональный фон, создаваемый психологом в ходе занятий; главной действующей силой - сфера эмоций.

Особое внимание уделим описанию первого этапа. Установочно–диагностический этап - самая ответственная и трудоемкая часть процесса психокоррекции, так как от того, как она будет реализована, в решающей степени зависит эффективность работы на следующих периодах. Данный этап позволяет спрогнозировать возникновение эмоциональных переживаний, подобрать средства их коррекции и профилактики, а также своевременно оказать психологическую помощь и поддержку. Процесс обследования обычно занимает от 1 до 3 встреч и включает в себя анализ библиографических данных, наблюдение, тестирование, опрос, индивидуальную беседу. Результаты диагностирования фиксируются, на основании полученных данных составляются рекомендации. При определении у военнослужащего негативных эмоциональных, позитивных эмоциональных или устойчивых тревожно–депрессивных переживаний его зачисляют в одну коррекционных групп «Норма» или «Риск». Подбирая диагностические методики, психолог учитывает то, что они должны быть «чувствительны» к тем изменениям, которые происходят в результате воздействия выбранных средств коррекции.

В своем исследовании мы выбрали несколько методик, среди них: тест САН, экспресс- диагностика ЭДЭП, результаты которых представим ниже. Данные методики и анализ результатов предполагает решение двух важных задач: 1) выявление эмоциональных переживаний; 2) определение причин возникновения эмоциональных переживаний. По результатам обследования получены результаты представленные в таблице 1 (1 неделя).

Таблица 1. Результаты обследования

№	Фамилия	Методика ЭДЭП	Методика САН	Группа
1	Валера А.	16	40	Риск
2	Александр Б.	9	49	Норма
3	Максим Б.	8	45	Норма
4	Никита Г.	17	40	Риск
5	Яросла З.	11	49	Норма
6	Виталий К.	20	36	Риск
7	Иван М.	18	38	Риск
8	Виталий М.	18	29	Риск
9	Александр П.	10	51	Норма
10	Дмитрий Р.	19	31	Риск

11	Александр С.	20	35	Риск
12	Павел Т.	8	52	Норма
13	Сергей Ф.	21	34	Риск
14	Валерий Х.	9	44	Норма
15	Александр Ч.	8	48	Норма
16	Семен Ш.	9	46	Норма

Приложение: Методика ЭДЭП: от 0 до 7 баллов - низкая оценка (характерны позитивные эмоции); от 8 до 15 баллов - умеренная оценка (характерны позитивные эмоции); от 16 до 25 баллов - высокая оценка (характерны негативные и тревожно-депрессивные эмоции). Методика САН: до 44 – отмечается плохое состояние, 44-53 - нормальное, 53 и выше - отличное.

Таким образом, полученные в ходе диагностического исследования результаты, подтверждают, что в группе «Риск» источниками возникновения устойчивых тревожно-депрессивных переживаний военнослужащих чаще всего являются затруднения в адаптации, дискомфорт, неуверенность в себе. В группе «Норма» у большинства военнослужащих отсутствуют затруднения в адаптации, преобладают чувство уверенности, позитивные эмоциональные переживания, ощущение комфорта, для них не являются травмирующими отношения «начальник - подчиненный», ими адекватно воспринимается строгая дисциплина и распорядок дня. Основными источниками негативных эмоциональных переживаний является нестабильность жизни и периоды стажировки и освоения новой военной специальности.

Основным механизмом коррекционного действия является эмоциональная поддержка через полное принятие человека, в предоставлении возможности формирования позитивных эмоциональных переживаний с помощью наиболее эффективных средств коррекции. На данном этапе происходит распределение участников коррекционной программы по группам; установление контакта между психологом и участниками; убеждение военнослужащих в возможности достижения позитивных эмоциональных переживаний с помощью предлагаемых средств коррекции; формирование положительной установки на коррекцию эмоциональных переживаний.

Задачами второго, собственно коррекционного этапа являются: усвоение формул самовнушения и активное выполнение упражнений; формирование положительных эмоциональных переживаний.

Собственно коррекционный этап включает три стадии: I стадия - нервно-мышечная регуляция (упражнения для расслабления мышечных групп) - 6 дней; II стадия - аутотренинг (приемы гетеропсихического воздействия - гетеросуггестии, постепенно переходящие в аутосуггестии) - 6 дней; III стадия - мышечная релаксация и упражнения по визуализации (по Дж. Рейнуотер) - 6 дней. К каждому основному средству коррекции эмоциональных состояний подбираются вспомогательные средства: функциональная музыка (индивидуально для каждой группы), ритмом, мелодией соответствующая характеру и содержанию упражнения (в течение всего

занятия); дыхательная разминка по К. Рудестам (10 мин.); самомассаж головы и шеи, для тех, кто плохо поддается НМР и АТ (10 мин.); ароматерапия (индивидуально для каждой группы) в течение всего занятия; ионизация воздуха (в течение всего занятия); фитотерапия (фиточай, индивидуально для каждой группы).

Закрепляющий (поддерживающий) этап психокоррекции занимает в среднем шесть занятий, иногда и более. На данном этапе происходит закрепление у военнослужащих положительного эмоционального состояния, полученного в ходе проведенных занятий. При этом используется индивидуальный набор средств коррекции для каждого человека или всей группы по их желанию и выбору. На этом этапе предлагаются: индивидуальные беседы, цель которых - дать человеку возможность выговориться, «проговорить» возникшую проблему; сеансы саморегуляции с использованием аудиозаписей «Дождь», «Счастье» и др.; обязательное для выполнения домашнее задание; функциональная музыка, фитотерапия в качестве вспомогательных средств. Результаты повторного обследования представлены в таблице 2 (3 неделя).

Таблица 2. Результаты повторного обследования

№	Фамилия	Методика ЭДЭП	Методика САН	Группа
1	Валера А.	14	50	Норма
2	Александр Б.	5	52	Норма
3	Максим Б.	6	52	Норма
4	Никита Г.	12	44	Норма
5	Яросла З.	4	55	Норма
6	Виталий К.	11	46	Норма
7	Иван М.	12	48	Норма
8	Виталий М.	16	36	Риск
9	Александр П.	6	60	Норма
10	Дмитрий Р.	10	48	Норма
11	Александр С.	12	45	Норма
12	Павел Т.	3	59	Норма
13	Сергей Ф.	10	44	Норма
14	Валерий Х.	5	58	Норма
15	Александр Ч.	3	61	Норма
16	Семен Ш.	4	57	Норма

При повторном обследовании экспериментальной группы, нами была выявлена заметная положительная тенденция в развитии положительных эмоциональных переживаний военнослужащих. Из 8 участников группы «Риск», 7 человек достаточно успешно прошли коррекционный этап и перешли в группу «Норма». Один участник группы «Риск» (Виталий В.) показал неплохие результаты в работе, однако следует провести дополнительные индивидуальные коррекционные занятия, для обеспечения более глубокого воздействия на эмоциональную сферу. Нами было выявлено, что

к концу коррекционных занятий у их участников приглушаются негативные эмоциональные и устойчивые тревожно-депрессивные переживания и увеличивается число позитивных эмоций.

Таким образом, через систему средств коррекции эмоциональных состояний (НМР, АТ, мышечную релаксацию и упражнения по визуализации, внушение, убеждение, массаж, фитотерапию, ароматерапию и др.) осуществляется формирование позитивных эмоциональных переживаний, нейтрализация негативных эмоциональных и устойчивых тревожно-депрессивных переживаний. Этот процесс во многом зависит от активности самого военнослужащего, от его стремления изменить эмоции и связанные с ними эмоциональные переживания. Задача формирования позитивных эмоциональных переживаний у военнослужащих может быть успешно решена только при условии целенаправленного использования в служебном и воспитательном процессе и специальной системе психолого-педагогических воздействий психокоррекционной программы. Важным условием формирования позитивных эмоциональных переживаний является достаточное освоение военнослужащими средств коррекции. Внедрение психокоррекционной программы в деятельностный процесс значительно повысит психическую (эмоциональную) устойчивость военнослужащих, снимет у них усталость и раздражение, что в свою очередь окажет влияние на служебную деятельность и дисциплину.

Литература

1. *Караяни А.Г., Корчемный П.А.* Психологическая помощь в кризисных ситуациях. М., 2010.
2. *Кандыбович Л.А., Кандыбович С.Л., Караяни А.Г., Сыромятников И.В.* Военно-психологический словарь-справочник. М., 2010.
3. *Корчемный П.А.* Военная психология: методология, теория, практика М., 2010.
4. *Мандель Б.Р.* Общая психокоррекция. М., 2015.
5. *Митасова Е.В.* Основы психотерапевтической помощи военнослужащим. М., 2011.
6. Руководство по психологической работе в вооруженных силах Российской Федерации. Москва, 2006.

СТРАТЕГИИ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР ТРУДОВОЙ И ОРГАНИЗАЦИОННОЙ АДАПТАЦИИ

Флоровский С.Ю., Шияневская И.А.

Кубанский государственный университет, Краснодар, Россия

В работе представлены результаты эмпирического исследования влияния характера копинг-поведения личности на трудовую и организационную адаптацию. Выявлен паттерн копинг-стратегий личности, обу-

словливающий успешность трудовой и организационной адаптации в условиях рыночной ориентации культуры предприятия. Данный паттерн объединяет три опорных стратегии («положительная переоценка», «планирование решения», «самоконтроль») и две элиминируемые («конфронтационный копинг» и «бегство-избегание»).

Ключевые слова: трудовая адаптация, организационная адаптация, личность, стресс, копинг-поведение, копинг-стратегии.

PERSONALITY'S COPING STRATEGIES AS FACTOR OF WORK AND ORGANIZATIONAL ADAPTATION

Florovski S.Yu., Shiyanevskaya I.A.
Kuban State University, Krasnodar, Russia

The paper presents the results of empirical studies of influence of personality's coping behavior on the work and organizational adaptation. The pattern of personality's coping strategies causing success of work and organizational adaptation in the conditions of market orientation of enterprise's culture is revealed. This pattern unites three basic strategies («positive reevaluation», «planning of the decision», «self-control») and two eliminated strategies («confrontation» and «flight-avoiding»).

Keywords: work adaptation, organizational adaptation, personality, stress, coping behavior, coping strategies.

Трудовая и организационная адаптация персонала в условиях социально-экономической гипертурбулентности приобретает особое значение как фактор эффективного функционирования и динамичного развития организации (Кабаченко, 2003; Новиков, Мануйлов, Козлов, 2009; Leavitt & Bahrami, 1998). От того, насколько быстро и качественно новый сотрудник освоит новые роли и модели поведения, примет ценности и традиции компании зависят как продуктивность самого сотрудника и его психологическое благополучие, так и интегральная успешность деятельности предприятия.

Трудовая и организационная адаптация представляют собой двухсторонний процесс, предполагающий взаимное приспособление работника и организации (Кибанов, Каштанова, 2015) и требующий определенных усилий от каждой из сторон процесса. В данном контексте особое значение приобретают личностные ресурсы сотрудника. Адекватность самооценки и наличие навыков волевой (сознательной) регуляции поведения признается многими авторами как предпосылка успешной адаптации (Кабаченко, 2003). Адаптация на новом месте работы традиционно рассматривается как в большей или меньшей мере стрессовое событие для человека. Данное обстоятельство делает актуальным раскрытие психологической природы

совладания человека со стрессовыми ситуациями в процессе освоения им новых для него функциональных обязанностей, нового рабочего места, включения в новую систему интерперсональных связей и контактов, интеграции в новую организационную среду. Иначе говоря, представляется целесообразным выявить те способы (стратегии) совладающего (копинг) поведения личности, которые содействуют успешной адаптации человека в трёх взаимосвязанных бытийных пространствах (Рябикина, 2005): трудовой деятельности, микросоциального окружения, организационной жизнедеятельности. Адаптацию личности в первых двух бытийных пространствах мы рассматриваем как трудовую адаптацию, адаптацию в третьем бытийном пространстве – как организационную.

В соответствии со сложившейся в современной психологической науке традицией мы рассматриваем копинг-поведение как поведение, направленное на то, чтобы справиться с жизненными ситуациями, которые воспринимаются и переживаются действующим человеком как «нарушающие привычный ход жизни», «вызывающие напряжение», «предъявляющие требования превышающие наличные ресурсы человека справиться с ними» (Стресс, выгорание, совладание .., 2011; Lazarus & Folkman, 1984).

В отечественной науке понятие «копинг-стратегия» рассматривается в рамках теории стресса и «характеризует определенные способы поведения человека в стрессовых ситуациях на основе анализа признаков развития стресса» (Бодров, 2006, с.106). В настоящее время ведутся дискуссии об эффективности различных способов и техник совладания со стрессом, их приемлемости и адаптивности в различных ситуациях, однако тот факт, что копинг-поведение призвано снизить уровень дезадаптации или полностью адаптировать личность к социальной среде не оспаривается. Учитывая это положение, в рамках нашей работы была сформулирована гипотеза о существовании закономерной взаимосвязи между характером копинг-поведения личности и успешностью процесса трудовой и организационной адаптации.

Исследование проводилось на базе предприятий автомобильного холдинга, яркого представителя рыночной культуры, для которой характерны «открытость», динамичность, направленность на результативность и прибыльность бизнеса, ценностное доминирование краткосрочных достижений над стратегическими целями. Совокупную выборку адаптантов составили 21 человек: 8 мужчин, 13 женщин в возрасте от 19 до 52 лет (средний возраст $33,5 \pm 10,2$). Период адаптации работников на новом месте работы на момент проведения исследования составил от двух до шести месяцев.

На первом этапе исследования, направленном на выявление уровня стресса и основных стресс-факторов, применялась «Шкала профессионального стресса» Д. Фонтаны, а также анкета, разработанная для целей исследования, включающая вопросы, выявляющие наличие стресса, основных стрессоров, проявляющихся механизмов совладания со стрессом.

Сведения, полученные методом анкетирования, сравнивались с данными использованных методик для проверки и подтверждения результатов.

Второй этап исследования был посвящен выявлению доминирующих копинг-стратегий, применяемых работниками для разрешения трудных ситуаций, для чего был использован опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазарус и С. Фолкман в адаптации Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтык и М.С. Замышляевой (Крюкова, 2005).

Полученные результаты позволяют говорить о том, что адаптация на новом месте работы являются стрессовым событием для респондентов. Так 57,1% работников находятся в состоянии незначительного стресса, при котором его воздействие на индивида минимальны. 33,3% респондентов составили группу с умеренным уровнем стресса, который является условно нормальным для занятых и много работающих специалистов. Однако продолжительность его должна быть ограничена, длительное нахождение в стрессовых условиях приводит к негативным последствиям для личности. Значительным адаптационный стресс стал для 9,5% работников. Подобное эмоциональное состояние, безусловно, представляет собой проблему и предполагает большие усилия индивида по преодолению стрессовой ситуации.

Следует заметить, что качество и интенсивность проявления стресса различны, поскольку зависят от отношения субъекта к стресс-фактору, от его «субъективной определенности», «субъективной значимости», «субъективной вероятности» (Китаев-Смык, 1983), однако восприятие ситуации как стрессовой, даже если она не носит оттенок экстремальности, является пусковым механизмом копинг-поведения.

Важным этапом в исследовании являлась оценка адаптированности сотрудников на новом месте работы, в основу которой был положен метод экспертной оценки, где параметрами оценивания выступали показатели (условия), реализация которых способствует высокой успешности адаптации персонала. Оценка работников, в данном случае, представляет собой выявление степени реализации данных показателей, которая соотносится с уровнем адаптированности. Основным способом оценивания послужила процедура свободной балльной оценки (пятибалльная шкала; низший балл – 1, высший балл – 5). Баллы по всем показателям усреднялись, а интегральная оценка выступала количественным показателем успешности адаптационного процесса.

В итоге оказалось возможным распределить респондентов по четырем группам.

1. Высокий уровень адаптированности (средний балл – 39,6). Сотрудники не испытывают затруднений, трудовое и организационное поведение соответствует главным целям деятельности.

2. Адаптированность выше среднего уровня (средний балл – 35,5). Необходимые качества часто проявляются в рабочих ситуациях. Иногда

возникают случаи, когда качества, деятельность или поведение сотрудника не соответствует желаемому уровню.

3. Средний уровень адаптированности (средний балл – 29,2). Организационное поведение, профессиональная деятельность в некоторых ситуациях соответствует желаемому уровню, в некоторых – нет.

4. Уровень адаптированности ниже среднего (средний балл – 19,3). Необходимые качества редко проявляются в рабочих ситуациях. Деятельность и поведение сотрудника лишь иногда соответствуют ожидаемым результатам и необходимым критериям.

При этом 19,1% новых сотрудников составили группу с высокой адаптированностью; 42,9% – с уровнем выше среднего; 23,8% – средним уровнем; 14,3% – с уровнем ниже среднего.

Затем в рамках нашего исследования проводилось выявление доминирующих копинг-стратегий в каждой группе адаптантов. Характеристика копинг-поведения работников с разным уровнем трудовой и организационной адаптации представлена в табл. 1.

Таблица 1. Копинг-стратегии сотрудников с различным уровнем адаптированности

Копинг-стратегии	Уровень адаптированности							
	высокий		выше среднего		средний		ниже среднего	
	М	О	М	О	М	О	М	О
Конфронтационный копинг	32,8	12,8	37,1	16,4	42,2	9,9	62,9	9,14
Дистанцирование	51,4	22,8	47,5	10,8	44,4	11,7	40,7	6,9
Самоконтроль	82,1	15,6	64,7	10,5	64,8	4,9	47,6	7,8
Поиск социальной поддержки	55,5	17,8	69,7	12,1	72,2	9,3	46,3	11,4
Принятие ответственности	56,3	10,8	58,3	13,6	65,0	6,3	63,9	3,9
Бегство-избегание	34,4	14,3	34,2	14,0	69,7	11,7	75,9	6,8
Планирование решения	83,3	6,8	75,3	10,5	61,1	12,7	50,0	4,5
Положительная переоценка	88,1	15,6	64,5	15,7	42,9	18,3	22,2	14,7

Примечание: М – среднее значение, О – стандартное отклонение.

В каждой группе выделяются свои доминирующие копинг-стратегии. Так для группы с высоким уровнем адаптированности на новом месте работы характерны стратегии «положительная переоценка» (88,1±15,6), «планирование решения» (83,3±6,8), «самоконтроль» (82,1±15,6). В группе с уровнем адаптированности выше среднего доминируют стратегии «планирование решения» (75,3±10,5), «поиск социальной поддержки» (69,7±12,1). Копинг-поведение группы со средним уровнем представлено стратегиями «поиск социальной поддержки» (72,2±9,3), «бегство-избегание» (69,7±11,7). Группа с уровнем ниже среднего в сложных ситуациях чаще прибегает к стратегии «бегство-избегание» (75,9±6,9).

Значимо различается и та часть диапазона совладающего поведения, которая представлена «пренебрегаемыми» стратегиями. Успешно справ-

ляющиеся с адаптационными проблемами «новички», – чей уровень адаптированности является высоким и выше среднего, – практически не используют при разрешении трудных ситуаций стратегии конфронтационного взаимодействия и «бегства-избегания».

Проблемные сотрудники, – характеризующиеся посредственной (средней) и ниже среднего адаптированностью, – напротив, прибегают к этим способам совладания гораздо чаще. Показательно, что представители самой проблемной части адаптантов делают акцент именно на те способы преодоления трудностей, которые видятся успешным новичкам как наименее функциональные.

Таким образом, можно констатировать, что значимым фактором (предиктором) успешной трудовой и организационной адаптации выступают вполне определенные характеристики личностного профиля совладающего поведения. А именно: стабильное стремление при разрешении трудных ситуаций актуализировать механизмы положительного переосмысления негативных переживаний, рассмотрения проблемы как стимула для личностного роста («положительная переоценка»), преодолевать проблему за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, планирования собственных действий с учетом объективных обстоятельств, прошлого опыта и имеющихся ресурсов («планирование решения»), осознанно подавлять, блокировать и деструктурировать негативные эмоции, снижая их влияния на восприятие ситуации и выбор стратегии поведения («самоконтроль») на фоне минимального использования, с одной стороны, «любых» эго-центрированных стратегий противоборства с обстоятельствами («конфронтация»), а с другой, – разнообразных вариантов уклонения от решения проблемы в виде отрицания самого факта её существования, фантазирования, построения нереалистичных ожиданий и т.п. («бегство-избегание»).

На наш взгляд, вышеописанный паттерн копинг-стратегий хорошо коррелирует с содержанием рыночной организационной культуры (Cameron & Quinn, 1999), отражая присущие ей базовые представления о «правильных» и «неправильных» способах преодоления трудностей в работе, межличностном общении и организационной жизнедеятельности.

Однако вследствие ограниченности выборки данный вывод носит промежуточный характер. Проверка выявленных тенденций на устойчивость и воспроизводимость требует проведения дальнейших исследований в организациях с аналогичным – рыночным – типом культуры. Также в перспективе представляется продуктивным выявить личностные профили копинг-стратегий, оказывающие значимое влияние на успешность трудовой и организационной адаптации в различных организационно-культурных контекстах (не только рыночном, но и клановом, бюрократическом, адхократическом).

Литература

Бодров В.А. Проблемы преодоления стресса. Часть 3. Стратегии и стили преодоления стресса // Психологический журнал. 2006. - Т.27. - №3. - С.106-116.

Кабаченко Т.С. Психология в управлении человеческими ресурсами. СПб: Питер, 2003. - 400 с.

Кибанов А.Я., Каштанова Е.В. Управление персоналом: теория и практика. Организация профориентации и адаптации персонала. М.: Проспект, 2015.

Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. М.: Наука, 1983.

Крюкова Т.Л. Методология исследования и адаптация опросника диагностики совладающего (копинг) поведения // Психологическая диагностика. 2005.- №2. - С.65-75.

Новиков В.В., Мануйлов Г.М., Козлов В.В. Психологическое управление в кризисных социальных сообществах. М.: Международный. Акад. Психол. Наук, 2009.

Рябикина З.И. Бытийный подход к рассмотрению личности и личностный подход к рассмотрению бытия // Психология личности и её бытия: теория, исследования, практика / под ред. З.И. Рябикиной и др. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2005. - С.10-36.

Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2011.

Cameron K.S., Quinn R.E. Diagnosing and Changing Organizational Culture. New York: Addison-Wesley Publishing Company, 1999.

Lazarus R.S., Folkman S. Stress, Appraisal and Coping. N.Y.: Springer, 1984.

Leavitt H.J., Bahrani H. Managerial Psychology: Managing Behavior in Organizations. 5th ed. Chicago–London: The University of Chicago Press, 1998.

КОНЦЕПЦИЯ «ГТО» ДЛЯ ПСИХИКИ: ФИТНЕС МОЗГА

Шенцева Н.Н.

Сергиево-Посадский гуманитарный институт, Россия

В работе представлена общая концепция психологической тренировки мозга, которая нацелена на продление интеллектуального долголетия и повышения качества жизни россиян. Рассмотрены краткое содержание модулей программы по укреплению мозга, внимания, восприятия и памяти; цели и задачи фитнеса мозга. Обоснована социокультурная значимость предложенной программы для социальной политики государства.

Ключевые слова: фитнес мозга, интеллектуальная сохранность, концентрация внимания, память, восприятие, ментальная тренировка.

THE CONCEPT OF "GTO" FOR THE PSYCHE: BRAIN FITNESS

Shentseva N.N.

Sergiev Posad Institute of Liberal Arts (education), Russia

The paper presents the General concept of psychological brain training, which aims to extend intellectual longevity and improve the quality of life of Russians. A brief review of the content modules of the program to strengthen the brain, attention, perception and memory; the goals and objectives of the fitness of the brain. Sociocultural justified the relevance of the proposed programme for social policy.

Keywords: brain fitness, intellectual integrity, concentration, memory, perception, mental training.

Социальный прогресс, укрепление человеческого потенциала и повышение качества жизни граждан является стратегическим направлением социальной политики государства. Активная позиция России в вопросе повышения престижа здорового образа жизни граждан нашла свое отражение в концепции физического воспитания. Физкультурно-спортивный комплекс ГТО, созданный в 2013г по поручению Президента РФ, должен стать важнейшей частью физической культуры личности и общества и выступить фактором, объединяющим и стимулирующим интересы всех категорий граждан (Министерство спорта РФ, 2013).

Возможности физической культуры в укреплении здоровья, улучшении качества жизни российских граждан, гармоничном и всестороннем развитии личности не подлежат сомнению. Но в данной концепции не затронут вопрос профилактики и укрепления психического здоровья. Поддержание психической формы на оптимальном функциональном уровне и психологическое воспитание могут стать самостоятельным направлением повышения эффективности жизнедеятельности – продления интеллектуальной сохранности и качественного профессионального долголетия, оптимального использования психических и психологических ресурсов человека, формирования потребности в психологическом самосовершенствовании и повышении психологической культуры.

«Психическая непрерывность поколений» (З.Фрейд, 2015) как социокультурное явление объединяет лучшие достижения человечества – от медитативных техник, гимнастики йоги и религиозных практик до методов современной неклинической психотерапии и различных технологий обучения и развития. Психологическая культура должна войти в обыденную жизнь россиян и стать инструментом социального прогресса, формировать установки на реализацию личностного потенциала и здорового образа жизни, способствовать психологическому благополучию граждан и процветанию государства. Интеграция психологической практики с массо-

выми оздоровительными программами существенно повысит их эффективность.

Многие исследователи мозга – медики, биологи, психологи – убедительно доказывают наличие связи между состоянием мозга и долголетием и качеством жизни. Мозг без нагрузки стареет значительно быстрее. Как показал 17-летний контроль состояния здоровья с 56 лет на выборке 1347 человек, мужчин и женщин - у людей с высшим образованием смертность в 4 раза ниже, они реже болеют и ведут более здоровый образ жизни (исследование Медицинских университетов Глазго и Эдинбурга, Шотландия; 1987 - 2004).

Укрепление здоровья мозга возможно так же, как и поддержание физической формы. Чем раньше начинать тренировать мозг, как утверждает д.б.н. С.Савельев, тем дольше он прослужит (С.Савельев, 2014). Здоровый мозг – основа долголетия и качества жизни в любом возрасте. Восстановление (после инсультов) и укрепление когнитивных функций ГМ психологическими приемами и средствами не только возможно, но и активно применяется в современной западной медицинской и психологической практике (Д.Эймен, 2010; Н.Дойдж, 2011; Т.Бьюзен,2004; Р.Грисбек и М.Тайхер,2015; Л.Кац и М.Рубин, 2014 и др.). В нашей стране практики фитнеса мозга, т.е. поддержание функций памяти, внимания, мышления, восприятия и укрепления самого мозга – нет. Мы говорим не о развитии когнитивных процессов у детей, а программах поддержания интеллектуального долголетия людей среднего и старшего возраста.

Преждевременное старение одних людей и интеллектуальная активность и молодость других, во многом определяется мерой социальной зрелости человека, образом его жизни как личности и субъекта деятельности.

Целью ментального фитнеса как психологической тренировки мозга является повышение качества жизни, профессионального и интеллектуального долголетия российских граждан за счет укрепления ГМ и его психологических когнитивных инструментов – восприятия, памяти, внимания и мышления.

Задачи определяются как:

укрепление здоровья ГМ, профилактика инсультов, повышение качества и продолжительности жизни граждан зрелого и старшего возраста;

формирование у граждан осознанных потребностей в систематических занятиях по поддержанию психического и психологического здоровья, самосовершенствованию, ведении здорового образа жизни;

повышение уровня эффективности использования когнитивных инструментов для оптимизации профессиональной деятельности граждан;

повышение общего уровня психологической культуры граждан; вооружение знаниями о психологических средствах, методах и формах организации самостоятельных занятий, в том числе с использованием современных информационных и интернет–технологий.

Накопленный методический арсенал психологических средств позволяет создать качественно разнообразные модульные программы, ориентированные на конкретные задачи и потребности целевой аудитории.

Мы предлагаем модульную программу фитнеса мозга, включающую тренировки ГМ и когнитивных функций (восприятие, внимание, память) с применением психологических тренажеров, гимнастики мозга и др. психотехник. Как отметила Р.М. Грановская, даже в процессе тестирования познавательных процессов уже происходит их тренировка (Р.М. Грановская, 1988). В перспективе рассматривается разработка программы эффективных стратегий мышления.

Укрепление ГМ возможно за счет свойств нервной системы - пластичности и нейрогенеза (Ф. Хайтович; Д.Эймен, 2010; Н.Дойдж, 2011 и др). Модуль по укреплению ГМ включает физические упражнения (физическая гимнастика для мозга Д.Эймена, Н.Дойджа; упражнения Г.И.Гурджиева, Р.Грисбека, И.Тайхера, Т.Бьюзена, Э.Де Боно и др. по активизации нейронов и наращиванию нейронных сетей; нейробика Л.Каца и М.Рубина); психологические приемы активизации правого полушария и интеграции работы обоих полушарий; медитативные техники и аффирмации для оптимизации химической активности ГМ, психогимнастику и др.

Особое значение имеет *укрепление концентрации внимания* как ответ вызову нового времени – так называемому «клиповому мышлению» (Д.Левитин; Л.Розен, 2007; Семеновских Т.В., 2013 и др.).

Не касаясь сути нового феномена, заметим, что отечественные (Г.Солдатова, 2013) и зарубежные (Д.Гоулмен, 2015) авторы указывают на снижение концентрации внимания в десятки раз у современных детей как следствие клипового мышления. Исследователи феномена предлагают тренировать концентрацию как один из способов компенсации «быстрого и поверхностного» мышления (Дж.Гоулмен, Д.Левитин, Л.Розен и др). Арсенал методик укрепления концентрации внимания весьма обширен и разнообразен – от корректурных проб до дыхательных и медитативных практик и приемов телесной терапии (например, «поза первичного контроля» М.Александера).

Укрепление памяти признано «антистарингом» ГМ и индикатором его состояния (С. Савельев, 2014). Модуль тренировок основан не на обучении мнемотехникам, а на приемах активизации нейронных сетей через работу с эмоциональной, телесной и ассоциативной памятью, в т.ч. с использованием нейробики (Л.Кац и М.Рубин, 2014) и др. психотехник.

Также на основе современных исследований предлагаются новые оригинальные методики, например, забывание и припоминание при помощи глаголов завершенного и незавершенного вида (эксперименты У.Харта, 2012); работа с матрицей семейных воспоминаний (исследования д.псх.н., проф МГУ В.Нурковой с коллегами) для повышения оптимизма; применение памяти физических действий для отказа от вредных привычек и др.

Тренировка *восприятия* фокусируется на освобождении от стереотипов устаревшего опыта и собственных проекций (альтернативы, смена позиций восприятия, активное восприятие) и на обучении управлению восприятием при структурировании и организации информации (фрейминг, стратегия У. Диснея по смене состояний восприятия, работа с восприятием проблемы и др.).

Каждый модуль включает рекомендации по режиму применения упражнений, тестирование актуального состояния когнитивных процессов и ригидности/пластичности мозга, материалы для организации самостоятельной работы, в т.ч. с электронным тренером.

Комплекс модулей ориентирован на два направления: «Эффективные инструменты мозга» для профессиональной деятельности и «Здоровое интеллектуальное долголетие» (50+).

Предложенная концепция фитнеса мозга может стать инструментом социального прогресса.

Литература

Амен Д. Мозг и душа. Новые открытия о влиянии мозга на характер, чувства, эмоции. М.: Эксмо, 2012.

Боно Э. Латеральное мышление СПб.: Питер, 1997.

Бьюзен Т. Супермышление для тела - Минск: Попурри, 2004.

Гоулман Д. Мы рискуем утратить навык управления вниманием // Психология №116. - 2015. - С.88-91.

Грановская Р.М. Элементы практической психологии Ленинград: Изд. ЛГУ, 1988.

Грисбек Р., Тайхер М. Прокачай свой мозг. Минск: Попурри, 2015.

Дойдж Н. Пластичность мозга. Потрясающие факты о том, как мысли способны менять структуру и функции нашего мозга М.: Эксмо, 2011.

Кац Л., Рубин М. Нейробика: экзерсисы для тренировки мозга. – Минск: Попурри, 2014.

Министерство спорта Российской Федерации / Режим доступа: http://oudobr.pol.obr55.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=84: 2015-04.

Семеновских Т.В. “Клипное мышление” – феномен современности. Научная статья. Режим доступа: <http://jarki.ru/wpress/2013/02/18/3208/>

Солдатова Г., Зотова Е., Лебешева М. и др. Интернет: возможности, компетенции, безопасность. - Методическое пособие для работников системы общего образования. М.: Google, 2013. Режим доступа: ifap.ru/library/book548.pdf.

Савельев С. Обезьянье счастье.//Наша психология. - №12. - 2014. - С.50-54.

Фрейд З. Тотем и табу/малое собр.соч. СПб.: Азбука, 2015.

Эймен Д. Фитнес для мозга. М.: АСТ, 2010.

Rosen, L. Me, MySpace, and I: Parenting the Net Generation. N.Y., 2007.

Международная научно-практическая конференция

**ГУМАНИТАРНЫЕ ОСНОВАНИЯ
СОЦИАЛЬНОГО ПРОГРЕССА:
РОССИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ**

(25-27 апреля 2016 г.)

СБОРНИК СТАТЕЙ

ЧАСТЬ 3

Научное издание

Печатается в авторской редакции