

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
АЛТАЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Юридический институт

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЮРИДИЧЕСКОЙ
ПСИХОЛОГИИ: ОБРАЗОВАНИЕ, ПРАВО
И СОЦИАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ**

Материалы II Международной научно-практической конференции

12-13 сентября 2019 г.
Барнаул, Россия

**ACTUAL ISSUES IN LAW PSYCHOLOGY:
EDUCATION, LAW AND SOCIAL PRACTICE**

Proceedings of the International Conference

September, 12-13, 2019
Barnaul, Russia



Барнаул

Издательство
Алтайского государственного
университета
2020

УДК 159.9:34(063)
ББК 88.2я431+88.573я431
А 437

Рецензенты:

доктор юридических наук, профессор, заведующий кафедрой
уголовного процесса и криминалистики АлтГУ **С.И. Давыдов;**
доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей
и социальной психологии департамента психологии
Уральского федерального университета имени первого Президента
России Б.Н. Ельцина **Б.А. Сосновский**

А 437 Актуальные вопросы юридической психологии: образова-
ние, право и социальные практики : материалы II Междуна-
родной научно-практической конференции / под ред. Е.С. Анич-
кина, А.А. Васильева, Д.В. Каширского, Н.В. Сабельниковой. –
Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2020. – 251 с.

ISBN 978-5-7904-2461-8

В сборнике представлены материалы II Международной научно-
практической конференции «Актуальные вопросы юридической пси-
хологии: образование, право и социальные практики», которая прошла
на базе Юридического института Алтайского государственного уни-
верситета (Барнаул, 12-13 сентября 2019 года).

Издание предназначено для психологов, юристов, педагогов,
студентов вузов, всех интересующихся проблемами психологии, юрис-
пруденции, образования, вопросами приложения психологического
знания в различных социальных практиках.

УДК 159.9:34(063)
ББК 88.2я431+88.573я431

ISBN 978-5-7904-2461-8

© Коллектив авторов, 2020
© Оформление. Издательство
Алтайского государственного
университета, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие.....	9
Приглашенные докладчики	19
Раздел I. Проблемы психологии и образования.....	28
<i>Антонов А.Ю.</i> Использование сервисов семантического анализа Web 2.0 для работы с текстами учебного назначения.....	28
<i>Братчикова Ю.В., Зеркалий Н.Г.</i> Особенности психологического сопровождения семьи, воспитывающей одаренного ребенка	31
<i>Братчикова Ю.В., Клименко С.С.</i> Развитие словесно-логического мышления младших школьников.....	37
<i>Братчикова Ю.В., Шанина К.В.</i> Развитие слуховой памяти у младших школьников.....	43
<i>Волкова Т.Г.</i> Организация психопрофилактической работы с подростками, склонными к употреблению спиртных напитков	49
<i>Глухов Д.Н.</i> Влияние общественного мнения на становление личности подростка	55
<i>Дубровина Л.А.</i> Психолого-педагогические условия развития социальной активности у студенческой молодежи.....	59
<i>Казакова И.В.</i> Селфи как ресурс совладающего поведения	65
<i>Каширский Д.В.</i> Ценностно-смысловое содержание возрастного кризиса 17 лет: культурно-исторический подход.....	69
<i>Каширский Д.В., Сабельникова Н.В., Нефедова А.В., Обласова О.В., Дарвиш О.Б., Эрнст Г.Г., Паутова В.В., Черникова А.А.</i> Конфликтное поведение и эмоциональное выгорание у педагогов.....	80
<i>Литвинова А.А., Абакарова Т.В., Воронцов А.В.</i> Психологические механизмы формирования стресса: культурно-исторический подход	85
<i>Макарова А.Н., Павлова Е.В.</i> Психологический аспект формирования ответственности как качества личности в образовательной среде	91
<i>Мотков О.И.</i> Представления о гармонии человека в древних учениях Востока	96

<i>Паутова В.В.</i> Развитие кадрового потенциала системы ДОУ посредством кинезиологической модели.....	103
<i>Паутова В.В.</i> Результаты опытно-экспериментального этапа педагогического эксперимента по формированию готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе посредством кинезиологических упражнений	108
<i>Сабельникова Н.В., Каширский Д.В., Садовникова Т.Ю.</i> Оценка конструктивной валидности русскоязычной версии «Опросника привязанности к родителям и сверстникам» М.Т. Гринберга и Г. Армсдена (IPPA, Greenberg, Armsden, 1987)	112
<i>Сабельникова Н.В., Каширский Д.В., Нефедова А.В., Эрнст Г.Г., Бессараб А.В., Обласова О.В.</i> Исследование страхов юношей и девушек	116
<i>Сорокина И.Р., Дубровина Л.А.</i> Психолого-педагогические механизмы адаптации иностранных студентов к процессу обучения в российской высшей школе	120
<i>Сорокина И.Р.</i> Влияние семьи на профессиональное становление старшеклассника.....	126
<i>Сосновский Б.А.</i> О личностном подходе к изучению психики.....	131
<i>Сычев О.А., Протасова И.Н.</i> Опросник гражданской идентичности.....	148
<i>Шмойлова Н.А.</i> Культура здоровья личности с различным уровнем самоактуализации	154
<i>Шмойлова Н.А.</i> Ценностное отношение к здоровью и саморазвитие личности	159
<i>Эрнст Г.Г.</i> Профессиональная рефлексия будущего учителя как психолого-педагогическая проблема.....	163
<i>Эрнст Г.Г.</i> Профессиональная рефлексия как условие саморазвития личности будущего учителя	168

Раздел II. Проблемы права и юридической психологии173

<i>Дубровина Л.А., Сорокина И.Р.</i> Развитие этнотолерантности у студентов как одно из условий профилактики экстремизма	173
<i>Казанцева О.Л.</i> Психологические аспекты местного самоуправления.....	178

<i>Каширский Д.В.</i> Ценностно-смысловые образования в структуре личности подростков с делинквентным поведением	183
<i>Каширский Д.В., Малетина М.А.</i> Агрессивность как предиктор конфликтного поведения (на материале исследования студентов педагогического вуза)	195
<i>Кравцов О.Г.</i> Использование ненормативной лексики в контексте девиантного поведения	208
<i>Литвинова А.А., Воронцов А.В., Абакарова Т.В.</i> Особенности проведения включенного эксперимента в условиях масштабных антитеррористических учений	217
<i>Старосельцева О.В.</i> Функции программирования, контроля и регуляции деятельности делинквентной личности (на примере лиц, обвиняемых в совершении особо тяжких преступлений).....	221
<i>Сумачев А.В.</i> К вопросу о молодежном («бытовом») экстремизме.....	227
<i>Янова Н.Г., Рехтина И.В.</i> Стратегии самомониторинга языковой личности медиаторов и адвокатов	235
Сведения об авторах.....	243

CONTENTS

Introduction	14
Invited speakers	24
Part I. General and Applied Psychology Issues	28
<i>Antonov A.Ju.</i> Usage of web 2.0 Semantic Analysis Services for Processing Texts of Educational Essence.....	28
<i>Bratchikova Y.V., Zerkaliy N.G.</i> Special Aspects of Psychological Sup- port for a Family Raising a Gifted Child	31
<i>Bratchikova Y.V., Klimenko S.S.</i> The Development of Verbal and Logical Thinking of Primary School Children	37
<i>Bratchikova J.V., Shanina K.V.</i> The Development of Auditory Memory of Primary School Children.....	43
<i>Volkova T.G.</i> Organization of Mental Psychoprophylactic Work with Adolescents Prone to Alcohol Drinking	49
<i>Glukhov D.N.</i> The Influence of Public Opinion on Teenager’s Person- ality	55
<i>Dubrovina L.A.</i> Psychological and Pedagogical Conditions for the De- velopment of Social Activity Among Students	59
<i>Kazakova I.V.</i> Selfies as a Resource of Coping Behavior	65
<i>Kashirsky D.V.</i> Value-Sense Content of the 17-year Age Crisis: a Cultur- al-Historical Approach	69
<i>Kashirsky D.V., Sabelnikova N.V., Nefedova A.V., Oblasova O.V., Dar- vish O.B., Ernst G.G., Pautova V.V., Chernikova A.A.</i> Teachers’ Emo- tional Burnout and Conflict Behavior	80
<i>Litvinova A.A., Abakarova T.V., Vorontsov A.V.</i> Psychological Mecha- nisms of Stress Formation: A Cultural-Historical Approach.....	85
<i>Makarova A.N., Pavlova E.V.</i> Psychological Aspect of the Formation of Responsibility as a Quality of Personality in the Learning Envi- ronment.....	91
<i>Motkov O.I.</i> Ideas about Human Harmony in the Ancient Teachings of the East	96

<i>Pautova V.V.</i> The development of Personnel Potential of the Pre-school System through the Kinesiological Model	103
<i>Pautova V.V.</i> The Results of the Pedagogical Experiment on Forming Readiness of Preschool Children to Learning at School by means of Kinesiological Exercises	108
<i>Sabelnikova N.V., Kashirsky D.V., Sadovnikova T.Yu.</i> The Assessment of Construct Validity of the Russian Version of the Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA, Greenberg, Armsden, 1987).....	112
<i>Sabelnikova N.V., Kashirsky D.V., Nefyodova A.V., Ernst G.G., Bes-sarab A.V., Oblasova O.V.</i> The Study of Adolescent's Fears	116
<i>Sorokina I.R., Dubrovina L.A.</i> Psychological and Pedagogical Mechanisms of Adaptation of Foreign Students to the Educational Process in Russian Higher School	120
<i>Sorokina I.R.</i> Family Influence on the Professional Formation of High School Students	126
<i>Sosnovskiy B.A.</i> The Personal Approach to the Study of the Psyche.....	131
<i>Sychev O.A., Protasova I.N.</i> The Civil Identity Questionnaire.....	148
<i>Shmoilova N.A.</i> Culture of Personal Health of Individuals with Different Levels of Self-actualization.....	154
<i>Shmoilova N.A.</i> Value Attitude to Health and Self-development of Personality	159
<i>Ernst G.G.</i> Professional Reflection of Prospective Teachers as a Psychological and Pedagogical Problem.....	163
<i>Ernst G.G.</i> Professional Reflection as a Condition of Self-Development of Personality of a Prospective Teacher	168

Part II. Law Issues and Law Psychology173

<i>Dubrovina L.A., Sorokina I.R.</i> The Development of Ethnic Tolerance of Students as One of the Conditions of Prevention of Extremism	173
<i>Kazantseva O.L.</i> Psychological Aspects of Local Self-Governance	178
<i>Kashirsky D.V.</i> Value-Sense Sphere in the Structure of Personality of Teenagers with Delinquent Behavior	183
<i>Kashirsky D.V., Maletina M.A.</i> Aggressiveness as a Predictor of Conflict Behavior (based on a Study of Students of a Pedagogical University)	195
<i>Kravtsov O.G.</i> The use of Profanity in the Context of Deviant Behavior...	208

<i>Litvinova A.A., Vorontsov A.V., Abakarova T.V.</i> Features of the Included Experiment under the Conditions of Scale Anti-Terrorist Exercises.....	217
<i>Staroseltseva O.V.</i> The Function of Programming, Control and Regulation of the Activities of Delinquent Personality (on the Example of Persons Accused of Especially Serious Crimes).....	221
<i>Sumachev A.V.</i> To the Issue of Youth (Social) Extremism	227
<i>Yanova N.G., Rekhtina I.V.</i> Language Personality & Self-monitoring Strategies for Mediators and Lawyers	235
Contributors.....	247

ПРЕДИСЛОВИЕ

Предлагаемый Вашему вниманию сборник научных трудов является итоговым отчетом о состоявшейся 12-13 сентября 2019 года в Барнауле II Международной научно-практической конференции «Актуальные вопросы юридической психологии: образование, право и социальные практики», которая проходила в стенах Алтайского государственного университета (АлтГУ).

Целью конференции было обсуждение актуальных вопросов, проблем и перспектив развития юридической психологии, обмен опытом в области теории и методологии психологии, юриспруденции, образования, различных сферах психологической практики.

Конференция была организована Юридическим институтом (ЮИ) АлтГУ. Оргкомитет конференции: д.ю.н., проф., директор ЮИ АлтГУ *А.А. Васильев* (председатель оргкомитета), д.ю.н., проф., зам. директора ЮИ по научной работе *Е.С. Аничкин* (редактор сборника материалов конференции, организатор работы секции), д.ю.н., проф. *А.П. Детков* (организатор работы секции), д.пс.н., проф. *Д.В. Каширский* (ведущий пленарного заседания, редактор сборника материалов конференции, организатор работы секции), к.пс.н., доц. *Н.В. Сабельникова* (организатор работы секции, редактор сборника материалов конференции), д.ю.н., проф. *В.В. Сорокин* (организатор работы секции), зам. директора ЮИ по воспитательной работе *Е.П. Титаренко* (организатор работы волонтеров), к.ф.н., доц. *Э.В. Губернаторова* (осуществление последовательного и синхронного перевода), аспиранты и студенты ЮИ АлтГУ.

В работе конференции приняли участие ведущие специалисты в области психологии и юриспруденции, практические психологи и практикующие юристы, представители научного и образовательного сообщества, студенты и аспиранты – будущие юристы и психологи. Конференция приняла более 200 участников из разных городов России (Москва, Волгоград, Екатеринбург, Барнаул, Омск, Тюмень, Бийск, Владимир, Ханты-Мансийск) и из-за рубежа (Австралия, США).

Торжественное открытие конференции состоялось 12 сентября 2019 года в здании ЮИ АлтГУ. К собравшимся обратился доктор психологических наук, профессор *Д.В. Каширский*, который поприветствовал участников уже ставшей традиционной конференции по юридической психологии, подчеркнул ее междисциплинарный характер и отметил, что у юриста и психолога при наличии известных различий в профессиях есть и нечто общее: и тот, и другой работают с людьми, «носителями психики», поэтому психологию личности нельзя отде-

лить от юриспруденции, как и от любых других социальных практик. В связи с этим было подчеркнуто, что психологические знания крайне важны в подготовке юридических кадров, и высказана надежда, что данная конференция будет особенно полезна молодым специалистам, студентам и аспирантам, работающим или планирующим это делать в различных социальных сферах, в том числе в пограничной области между психологией и правом.

Директор Юридического института, доктор юридических наук, профессор *А.А. Васильев* также отметил, что грамотный и компетентный юрист не может профессионально работать, не принимая во внимание анализ внутреннего мира человека, так как без обращения к психологическим аспектам совершения преступления раскрытие дела не представляется возможным. Антон Александрович отметил, что данная конференция с каждым годом набирает обороты, а это означает возможность для студентов послушать специалистов со всего мира, пообщаться с ними.

Пленарное заседание началось с доклада «Что мы знаем о мышлении и как научиться мыслить?» доктора психологии (PhD), профессора университета Монаш (Австралия) *Н.Н. Вересова*, построенное по мотивам статьи Э.В. Ильенкова «Школа должна учить мыслить», вышедшей 55 лет назад и являющейся актуальной и по сей день. Выступление профессора состояло из вводной и практической частей, а также рекомендаций по развитию мышления. Во вводной части своего выступления Николай Николаевич отметил, что современная школа не учит детей мыслить. Ошибочно считать, подчеркнул профессор, будто школьники, получая знания других людей, становятся умнее. Да, они становятся эрудированнее, разностороннее, но не учатся мыслить. В основе развития мышления лежит понятийное знание, которое не устаревает, ведь само мышление – это способность человека за внешней формой увидеть суть, внутреннее содержание, то есть понятие. Однако понятийности мышления в современном образовании уделяется крайне мало внимания, а значит, уму современная школа учит мало или совсем не учит. В практической части *Н.Н. Вересов* поделился со слушателями методиками и упражнениями для развития мышления, разобрал причины нежелания людей становиться умнее. Одним из проверенных способов развития мышления является ситуация, когда человек делает предметом мышления не собственное мышление, а содержание мышления умных людей, которых можно отыскать в истории философии.

Далее собравшимся была представлена запись лекции доктора психологии (PhD), профессора школы права Калифорнийского уни-

верситета в Дейвисе (США) *Донны Шестовски* «Альтернативное разрешение споров в Соединенных Штатах Америки», которая была подготовлена докладчиком специально для конференции. Донна объяснила разницу между переговорами, посредничеством, арбитражем и медиацией и на примерах из юридической практики Соединенных Штатов Америки пояснила действие каждого метода урегулирования конфликта, а также поделилась своим педагогическим опытом и рассказала о смешанных процедурах разрешения споров.

После обеда в стенах ЮИ АлтГУ состоялась открытая лекция Выступление доктора психологии (PhD), заслуженного профессора департамента психологии Калифорнийского университета в Дейвисе (США) *Филлипа Шейвера* на тему: «Новые тенденции в исследованиях привязанности взрослых и их практические приложения». В своем докладе профессор Ф. Шейвер представил аудитории краткий исторический очерк исследований привязанности в психологии, а затем изложил основные результаты своих исследований привязанности у взрослых. Было представлено современное состояние проблемы привязанности, а также возможные тенденции развития данной исследовательской области, и их приложения к практике.

После лекции прошли мастер-классы для практических психологов. Первый из них был проведен кандидатом психологических наук, доцентом, практическим психологом *О.Б. Дарвиш* на базе Детского оздоровительно-образовательного центра «Гармония» Ленинского района г. Барнаула (директор – *Е.Л. Абузова*), а второй проводился на базе ЮИ АлтГУ, ведущий – директор психологического центра «Метафора» г. Барнаула, практический психолог *А.Н. Овчинникова*.

Во второй день конференции (13 сентября 2019 года) состоялась работа двух секций – «Проблемы психологии и образования» (рук. д-р психол. наук, проф. *Д.В. Каширский*, канд. психол. наук, доц. *Н.В. Сабельникова*) и «Проблемы права и юридической психологии» (рук. д-р юрид. наук, проф. *Е.С. Аничкин*, д-р юрид. наук, проф. *В.В. Сорокин*, д-р юрид. наук, проф. *А.П. Детков*). Материалы работы секций нашли отражения в докладах, тезисы которых представлены в настоящем издании.

Работа конференции завершилась открытой лекцией доктора психологии (PhD), заслуженного профессора Калифорнийского университета (США) *Гейл Гудмен* «Дети в судебном процессе: что говорят нам исследования?», которая состоялась в конференц-зале АлтГУ. Выступление Г. Гудмен было посвящено тому, насколько дети точно воспроизводят ситуации насилия, свидетелями или жертвами которых они являлись. В США дети задействованы в судах в качестве свидетелей, начиная с 4-летнего возраста. При этом по закону (шестая поправка

к Конституции US) они должны «давать показания в суде» и «видеть обидчика в лицо». Понятно, что основное назначение суда заключается в том, чтобы получить объективную информацию о случившемся акте насилия. Поэтому для принятия судьями или присяжными правильного решения им крайне важно знать, говорит ли ребенок правду, когда дает показания.

Основываясь на материалах эмпирических и экспериментальных исследований, которые были выполнены при поддержке правительства US, было установлено, какое пагубное влияние на психику ребенка оказывает не только сам преступный инцидент, но и следующие за ним процедуры – изоляция ребенка (насилие могло произойти в семье), допросы (где от ребенка требуется воспроизвести картину случившегося, причем во всех подробностях), дача показаний в суде (лицом к лицу с насильником). Причем следственные действия и судебные разбирательства могут продолжаться на протяжении весьма длительного срока (несколько месяцев и даже лет).

Один из исследовательских вопросов, который ставила перед собой группа психологов, звучал следующим образом: как влияет на «ментальное здоровье» ребенка ситуация судебного разбирательства, когда ребенок должен в суде в присутствии обвиняемого давать свидетельские показания? В частности, были представлены результаты исследования 218 детей и подростков в возрасте от 3 до 17 лет. Выборку составили две подгруппы свидетелей преступлений. Первая – это те дети и подростки, которые давали показания в суде, а вторая – те, кто показаний в суде не давал. Участникам исследования с помощью методики The Child Behavior Checklist (CBCL) измерялось состояние ментального здоровья. В результате было получено следующее. На начальной стадии исследования значимых различий между детьми, дававшими и не дававшими показаний, установлено не было: обе категории детей испытывали серьезные поведенческие проблемы. Спустя 7 месяцев произошло значимое снижение поведенческих проблем (более высокий уровень ментального здоровья) у детей, которые не давали показаний в суде. В то время как у детей, давших показания, уровень поведенческих проблем остался на прежнем высоком уровне. Спустя 7 лет дети, которые прошли через судебные слушания, также демонстрировали относительно высокий уровень поведенческих проблем. Гейл и ее коллеги нашли некоторых из этих детей спустя 14 лет и вновь убедились в том, что все случаи насилия оказывают серьезное влияние на личность человека. Негативный эмоциональный опыт, пережитый в детстве, спустя даже 14 лет, все так же продолжает отрицательно воздействовать на человека, т.е. не проходит бесследно. Эти дети спустя годы демонстрировали преимущественно избегающий тип

привязанности (т.е. демонстрировали склонность блокировать свои эмоции, феномен так называемого «защитного избегания»). Эти исследования повлияли на то, что суд США принял решение о том, что детям, испытавшим насилие, должна оказываться социальная поддержка. Исследование также показало, что уровень ментального здоровья выше у тех детей, кто испытал в суде чувство справедливости. В противном случае у этих детей было диагностировано отрицательное отношение к правовой системе. Дети, подвергавшиеся насилию, спустя годы, выбирали такие профессии, как психолог, полицейский. Нередко становились наркозависимыми, а иногда – преступниками.

Далее Гейл назвала 5 условий, выявленных с помощью экспериментальных исследований, когда дети становятся «лучшими свидетелями», т.е. испытывают меньше стресса и могут давать более объективные показания. Это: 1) информационная помощь (им рассказывают, как все будет проходить, объясняют весь регламент), 2) эмоциональная поддержка (ее осуществляет близкий взрослый, мама или другой человек, тот, кто не оказывал на ребенка отрицательного воздействия), 3) специальные подготовительные программы (ролевые игры, тренинги релаксации и т.д.), 4) наконец, собаки – специально обученные и находящиеся поблизости во время заседания суда, 5) разные процедуры, для того чтобы не заходить в зал суда (в некоторых штатах не работает шестая поправка к Конституции US). В этих случаях разрешено предоставлять фото- и видеоматериалы и необязательно находиться в зале судебного заседания лицом к лицу с обвиняемым.

Итоги конференции были подведены д-ром психол. наук, проф. *Д.В. Каширским* и д-ром юрид. наук, проф., директором ЮИ АлтГУ *А.А. Васильевым*, которые поблагодарили всех участников за работу и наметили перспективы следующей конференции по юридической психологии, которую планируется провести на следующий год на базе Юридического института АлтГУ.

Мы выражаем благодарность всем организаторам и участникам конференции и надеемся, что представленные в данном сборнике материалы будут полезны для специалистов, работающих в области юридической психологии, а также для всех интересующихся актуальными проблемами современной психологии, юриспруденции и образования.

*Е.С. Аничкин, А.А. Васильев,
Д.В. Каширский, Н.В. Сабельникова*

INTRODUCTION

The book of scientific papers brought to your attention is the final report on the International scientific-practical conference “Actual Issues of Legal Psychology: Education, Law and Social Practices” held on September 12-13, 2019 at the Altai State University (AltSU) in Barnaul.

The aims of the conference were to discuss key issues, problems, current trends and prospects in general and legal psychology, fundamental and applied psychology, with a particular focus on bridging Psychology and Law sciences, and to share experiences in various areas of psychological practice - in jurisprudence, education, and family counseling.

The conference was organized and hosted by the Law Institute of AltSU. Conference Organizing Committee was consisted of *A.A. Vasilyev*, Sc.D. (in Law), Professor, Director of the Law Institute of AltSU (a chairman of the Organizing Committee); *E.S. Anichkin*, Sc.D. (in Law), Professor, Deputy Director of the Law Institute for Scientific Work (a deputy chairman of the Organizing Committee, editor of the conference proceedings); *A.P. Detkov*, Sc.D. (in Law), Professor (an organizer and a chair of the symposium); *D.V. Kashirsky*, Sc.D. (in Psychology), Professor (a deputy chairman of the Program Committee, an editor of the conference proceedings, an organizer and a chair of the symposium, a moderator of the plenary meeting); *N.V. Sabelnikova*, Ph.D. (in Psychology), Associate Professor (a deputy chairman of the Organizing Committee, editor of the conference materials collection, an organizer and a chair of the symposium); *V.V. Sorokin*, Sc.D. (in Law), Professor (an organizer and a chair of a symposium), *E.P. Titarenko*, Deputy Director for Educational Work of the Law Institute (an organizer and a chair of volunteers), *E.V. Gubernatorova*, Ph.D. (in Linguistics), Associate Professor (the implementation of sequential and simultaneous translation), graduate students and students of the Law Institute of the AltSU and the Department of General and Applied Psychology of the AltSU.

Leading experts in Psychology and in Law from Russia and abroad, practical psychologists and practicing lawyers, representatives of the scientific and educational community, government, university graduate and PhD Law and Psychology students contributed to the conference. Over 200 participants over Russia (Moscow, Volgograd, Yekaterinburg, Barnaul, Omsk, Tyumen', Byisk, Vladimir, Hanty-Mansiysk) and from abroad (Australia, USA) took part in the conference.

The opening ceremony took place on September 12, 2019 in the building of the Law Department of the Altai State University. Director of the Law Institute, Sc.D. (in Law), Professor *A.A. Vasilyev* and Sc.D.

(in Psychology), Professor D.V. Kashirsky welcomed the participants of the annual conference on legal psychology.

Professor D.V. Kashirsky emphasized the interdisciplinary nature of the Conference and noted that a lawyer and a psychologist have a common feature: they both work with people, and therefore jurisprudence as well as many other social practices cannot be separated from the psychology of personality. In this regard he emphasized that psychological knowledge is extremely important in the training of legal personnel, and expressed a hope that this conference would be especially useful for young professionals, students and graduate students working or planning to work in various social fields, including the border area between psychology and law.

Director of the Law Institute, Sc.D. (in Law), professor A.A. Vasilyev in his greeting speech also noted that a competent lawyer cannot work professionally without taking into account the analysis of the person's inner world, since it is impossible to solve the case without addressing the psychological aspects of committing a crime. Anton Aleksandrovich noted that he is content to open the conference "gaining momentum" every year, which provides an opportunity for students to listen to specialists from around the world and communicate with them.

The plenary session started with the Invited Address. The talk "What do we know about thinking and how to learn to think?" was delivered by PhD (in Psychology), professor of Monash University (Australia) N.N. Veresov. The talk was based on the article by E.V. Ilyenkov "School must learn pupils to think," published 55 years ago, and still up to day. The professor's presentation consisted of an introductory and practical part, as well as recommendations for the development of thinking. In the introductory part of his speech, Nikolai Nikolaevich noted that the modern school does not teach children to think. Professor emphasized, that it would be a mistake to assume that schoolchildren are becoming knowledge of smarter by getting the other people's knowledge. In this case children are becoming more erudite, versatile, but they do not learn to think. The development of thinking is based on conceptual knowledge, which does not become obsolete, because thinking itself is a person's ability to see the essence, the internal content, that is, the concept behind the external form. However, very little attention is paid to the concepts of thinking in modern education, which means that the modern school teaches do a little or do not teach at all. In the practical part of his presentation N.N. Veresov examined the reasons for the reluctance of people to become smarter and shared the techniques and exercises for the development of real thinking. One of the proven ways of developing thinking which can be found in the history of philosophy is to cre-

ate a situation when a person is letting the content of thinking of smart people to be the object his own thinking.

Next, a distant lecture by invited speaker PhD (in Psychology), professor at the Law School of the University of California at Davis (USA) Donna Shestowsky, titled "Alternative Dispute Resolution in the United States of America", was presented to the audience. Donna was talking about the difference between negotiation, mediation, arbitration and mediation and, using examples from the legal practice of the United States of America, explained the effect of each method of conflict resolution. She shared her pedagogical experience and described mixed procedures for resolving disputes.

After lunch, the conference participants had an outstanding opportunity to meet an Honored Professor of Psychology at the University of California, Davis (USA) Phillip Shaver at the Law Institute of the Altai State University Institute of Psychology in person. He delivered a talk on the topic: "New Trends in Adult Attachment Research and Their Practical Applications". Professor F. Shaver presented a brief historical outline of the studies of attachment in psychology, and then outlined the modern trends and problems of the research area and presented the main results of his recent studies on adult attachment and their applications to psychological practice.

After the lecture two workshops for practical psychologists and students took place. One of them was conducted by a PhD (in Psychology), Associate professor, practical psychologist O.B. Darvish on the basis of the Children's Health and Education Center "Harmony" of the Leninsky District of Barnaul (director - E.L. Abuzova), and the second one was provided on the basis of Law Institute by a director of the psychological center "Metaphor" Barnaul, practical psychologist A.N. Ovchinnikova.

The second day of the conference (September 13, 2019), started with the work of two symposia – "Problems of Psychology and Education" (headed by Professor D.V. Kashirsky, Associate Professor N.V. Sabelnikova) and "Problems of Law and Legal Psychology" (headed by Professor E.S. Anichkin, Professor V.V. Sorokin, Professor A.P. Detkov). The materials of the sections are available in the current book of proceedings.

The symposia were followed by a main lecture delivered by Distinguished Professor of the Department of Psychology at University of California in Davis (USA) G. Goodman, which took place in the AltSU conference hall. The lecture titled "Children in a lawsuit: what do the studies tell us?" was devoted to children – witnesses and children-victims. Professor Goodman discussed the findings of the work of her research group looking for the answer for the question "How accurately children can reproduce situations of violence?" She described the situation concerning child wit-

nesses in the US. In the United States, children are involved in the courts as witnesses, starting at the age of 4. Moreover, by law (the sixth amendment to the US Constitution), they must "testify in court" and "see the offender in person." The main purpose of the court is to obtain objective information about the incident of violence. In order to make the right decision it is extremely important for judges and jurors to know whether the child is telling the truth when he or she testifies.

Due to empirical and experimental studies supported by the US government, it was found that not only the criminal incident itself has a detrimental effect on the psyche of the child, but also the following procedures - isolation of the child (in case if violence occurred in the family), interrogations (when the child is required to reproduce in details the picture of what happened), testifying in court (face to face with the rapist). Moreover, very often the investigative actions and legal proceedings may continue for a long time (for several months and even for years) and thus they might cause a serious harm for a child's psychological health.

One of the research questions posed by researchers was as follows: how does the litigation situation affect the mental health of a child giving evidence in court in the presence of the accused? In order to answer the question a research with 218 children and adolescents – crime witnesses aged 3 to 17 was performed. The sample consisted of two subgroups: the first one included children and adolescents who testified in court, and the second one – those who did not testify in court. The child's Behavior Checklist (CBCL) was used to measure the state of mental health of those children. The results were the following. At the initial stage of the study, no significant differences were found between the children who gave and did not give evidence: both categories of children experienced serious behavioral problems. After seven months, there was a significant decrease in behavioral problems in children who did not testify in court. Children, who testified, had the same high level of behavioral problems and lower level of mental health. Seven years later children who experienced court hearings also showed a relatively high level of behavioral problems. Gail Goodman and her colleagues were able to find some of these children 14 years later and got the evidence of the fact that all cases of violence had a serious effect on the persons' personalities. Negative childhood emotional experience, even after 14 years, still continues to negatively affect a person. After years, these children showed a predominantly avoiding type of attachment, they showed a tendency to block their emotions, the phenomenon of the so-called "protective avoidance". These studies have influenced the US court adoption of the rule to provide social support to children who experienced violence. The study also found that children, who had experienced a sense

of justice in court, had a higher level of mental health. Children who experienced a lack of justice had a negative attitude to the legal system. Some of children, who were abused, after years, chose professions such as psychologist, police officer; some others became drug addicts, and criminals.

Professor Goodman named five conditions important to help a child to be "the best witnesses", i.e. experience less stress and be able to give more objective evidence. They are: 1) informational assistance (children are told how everything will go, the entire rules are explained), 2) emotional support (it is provided by a close adult, mother, or another person who cannot make a negative impact on the child, 3) special preparatory programs (role-playing games, relaxation trainings, etc.), 4) specially trained dogs kept nearby during a court session to help children's psychological relaxation, 5) different procedures helping children not to necessary be in the courtroom face to face with the accused when it is allowed to provide photos and videos.

The results of the conference were summed up by Professor D.V. Kashirsky and Professor A.A. Vasilyev. They thanked all the participants for their work and outlined the prospects for the next conference on legal psychology, which is planned to be held next year at the Law Institute of the Altai State University.

We are grateful to everyone who participated in the organization of the event, all the participants of the conference for their contribution and we hope that the materials presented in this volume will be useful for specialists working in the field of legal psychology, as well as for everyone interested in different issues of modern psychology, jurisprudence and education.

*E.S. Anichkin, A.A. Vasilyev
D.V. Kashirsky, N.V. Sabelnikova*

ПРИГЛАШЕННЫЕ ДОКЛАДЧИКИ



Шейвер Филлип, доктор психологии (PhD), заслуженный профессор психологии (профессор-консультант), дважды экс-декан факультета психологии в Калифорнийском университете, г. Дэйвис, США, директор лаборатории исследования эмоций взрослых.

Он вышел на пенсию в конце 2014 года, но продолжает работать профессором-консультантом на фа-

культете психологии.

На данный момент Ф. Шейвер – автор более 300 книг и статей, исполнительный директор Общества экспериментальной социальной психологии и президентом Международной ассоциации исследований взаимоотношений. Он является также членом ряда профессиональных организаций, включая Американскую психологическую ассоциацию (кафедры 8 и 9), Ассоциацию психологических наук (основатель), Западную психологическую ассоциацию, Ассоциацию исследований в области личности, Общество психологического изучения социальных вопросов, Международное общество исследований справедливости и Международное общество исследований эмоций.

Ф. Шейвер – заместитель редактора научного журнала «Обзор по психологии личности и социальной психологии», член редакционных советов высокоцитируемых научных журналов «Эмоции», «Личность и социальная психология», «Личные отношения» и «Журнал социальных и личных отношений».

Профессор Шейвер проводит исследования в двух областях: социальные отношения и эмоции. В области тесных отношений он изучил применение теории привязанности Боулби и Эйнсворт к исследованиям романтической любви и взаимоотношений в парах, утраты отношений и скорби. В области эмоций использовал прототипную методологию для сопоставления когнитивных представлений индивидуумов о любви, проявлениях стыда и других эмоциях в разных культурных группах.

Ф. Шейвер преподавал учебные дисциплины по психологии развития и социальной психологии личности, читал курс психологии эмоций, полевой работы в психологии, а также теории личности.

Доктор Шейвер получил премию «Отличная карьера» от Общества экспериментальной социальной психологии, премии «Влияние на исследования» от Общества за личность и социальную психологию, а также награду «Отличная карьера» и Международную премию за наставничество от Международной ассоциации исследований взаимоотношений.

Он стал автором одной из десяти наиболее цитируемых статей в истории журнала «Личность и социальная психология» и несколько раз был многократно отмечен как наиболее востребованный автор «хитов» – копий журнальных статей, еще только находящихся в печати.

Фил Шейвер – обладатель премии SESP 2013 года за выдающиеся достижения. Общество экспериментальной социальной психологии присудило ему свою высшую награду, премию выдающегося ученого. Этой наградой отмечают людей, внесших необычайно важный вклад в экспериментальную социальную психологию. В сентябре 2016 года Фил Шейвер был удостоен почетной докторской степени в Стокгольмском университете (Швеция).

Профессор Шейвер входит в топ 2258 наиболее цитируемых авторов научных статей всех направлений (включая физиков, биологов и т.д.) во всем мире, у которых h-index больше 100.



Гудмен Гейл, доктор психологии (PhD), заслуженный профессор психологии, директор Центра исследований государственной политики в Калифорнийском университете, г. Дэйвис, США.

Гейл С. Гудмен положила начало современных научных исследований памяти детей-свидетелей и детей-жертв в качестве свидетелей в правовых контекстах.

Профессор Гудмен широко публикуется, получила множество грантов и была удостоена многих национальных и международных наград. Она проводит консультации с правительствами и агентствами по всему миру по вопросам политики и исследований, касающихся детей-жертв насилия в правовой системе.

Гейл С. Гудмен – консультант Специального центра судебно-оценочной экспертизы (ранее многопрофильного центра интервью) Службы защиты детей округа Сакраменто. Она является членом мно-

гих профессиональных организаций, в том числе Ассоциации психологических наук и Американской психологической ассоциации (Подразделения: экспериментальная психология, 3, Психология развития, 7; Общество психологического изучения социальных проблем, 9; Общество по вопросам политики в отношении детей и семьи и «Практика», 37, «Американское общество психологии и права», 41, «Психология женщин», 35 и «Травматический стресс», 56).

Профессор Г. Гудмен является членом Общества психотехники, Общества исследований в области развития детей, Американского профессионального общества по проблеме насилия в отношении детей (член-основатель), Международного общества по предупреждению жестокого обращения с детьми и безнадзорности и Международного общества исследований травматического стресса.

Она являлась президентом трех отделов Американской психологической ассоциации (отдела по вопросам политики и практики в отношении детей и семьи, отдела психологии и права, отдела «Психология развития» и отдела «Жестокое обращение с детьми»).

Исследования профессора Гудмен делятся на две основные области: развитие памяти и способности и опыт детей как жертв/свидетелей. Ее исследования цитируются в решениях Верховного суда США.

Профессор Г. Гудмен получила множество наград за свои исследования, а также две премии за обучение и наставничество для выпускников и магистров. В 2017 году она получила премию Американской психологической ассоциации за выдающийся вклад в исследования в области общественных интересов; две награды от Американской психологической ассоциации за выдающиеся заслуги.

В 2005 году (за выдающийся вклад в научные исследования в области государственной политики, а также награды за выдающийся профессиональный вклад в прикладные исследования). В 2008 году ей была присуждена награда Ури Бронфенбреннера от Американской психологической ассоциации за пожизненный вклад в психологию развития на службе науки и общества. В 2012 году Г. Гудмен получила премию Джеймса МакКейна Кэттел от Ассоциации психологических наук за пожизненный вклад в прикладные психологические исследования и Премия за выдающиеся заслуги в области психологии и права от Американской психологической ассоциации.



Версов Николай Николаевич, доктор психологии (PhD), профессор факультета образования университета Монаш, г. Мельбурн, Австралия.

Автор 5 книг и более 60 статей, доступных на 10 языках. Его область интересов – развитие в ранние годы, культурно-историческая теория и методология исследований. В настоящее время он является руководителем научного сообщества Раннего развития факультета образования Университета

Монаш, заместителем начальника научного сообщества Раннего развития факультета образования Университета Монаш, соруководителем исследовательской группы развития ребенка и сообщества (ФРГ) членом исследовательского комитета факультета образования, членом и региональным координатором австралийской ветви Исполнительного комитета Международного общества по культурно-исторической деятельности (ISCAR) и экспертом по оценке грантов Австралийского исследовательского совета (ARC).



Шестовски Донна, доктор психологии (PhD), профессор права и директор школы по обучению юристов в Школе права Калифорнийского университета, г. Дэйвис, США.

Донна Шестовски преподает альтернативное разрешение споров (ADR), углубленное ведение переговоров и консультирование клиентов, уголовное право, законотворческий процесс, стратегию ведения переговоров и семинар по юридической психологии. Ее главная цель

исследования – изучить основные предположения, лежащие в основе структуры правовой системы, а также исследовать пути совершенствования правовой системы с использованием методологических и аналитических инструментов психологической теории и исследований.

Доктор Шестовски является единственным главным исследователем многолетнего проекта повторного поиска, финансируемого

Национальным научным фондом и Американской ассоциацией адвокатов, изучающих, как стороны оценивают судебные процедуры. Одна из ее статей, основанная на этой работе, была удостоена премии за продвижение в разрешении споров Мангано 2016 года; другая статья была удостоена звания «Лучшая статья 2018 года в области разрешения споров» от секции AALS по альтернативному разрешению споров.

Юридический и психологический комментарий доктора Шестовски появлялся в национальных источниках, таких как CNN, NPR и New York Times. Она консультирует суды при разработке программ ADR и предоставляет образовательные услуги по ведению переговоров корпорациям, юридическим фирмам и национальным организациям. Она также тренирует команду по переговорам в King Hall, которая регулярно участвует в соревнованиях ABA по ведению переговоров и консультированию клиентов и занимает первое место в мире на международном конкурсе студентов-юристов. Она была лауреатом премии за выдающиеся достижения в 2007 году.

Ее исследования были опубликованы в ведущих журналах, посвященных как психологии, так и юриспруденции, включая «Стэнфордский юридический обзор», «Право и поведение человека» (дважды) и «Журнал психологии личности и социальной психологии». Она занимается тем, что помогает юристам проводить эмпирические исследования. С этой целью она публикует в журналах с более широкой аудиторией, таких как журнал обзора судебных дел и разрешения споров.

Доктор Шестовски была удостоена званий юриста-доктора и доктора наук по психологии в Стэнфордском университете. В 2003-2004 учебном году она была совместно назначена на факультет Юридической школы Северо-Западного университета и Школы управления Келлогг. Сферы научных интересов Донны Шестовски – альтернативное разрешение споров, стратегия переговоров, психология суда приносящих.

INVITED SPEAKERS

**Phillip R. Shaver Distinguished Professor Emeritus, PhD,
Department of Psychology, UC Davis, USA**

Phillip Shaver is a distinguished professor of psychology at the University of California, Davis, and director of the Adult Attachment Lab. He retired at the end of 2014 but is still available for consultation. Professor Shaver has published over 300 books and articles and has served as Executive Officer of the Society of Experimental Social Psychology and President of the International Association for Relationship Research. He is a member of a number of professional organizations, including the American Psychological Association (Fellow, Divisions 8 and 9), the Association for Psychological Science (Founding Fellow), the Western Psychological Association (Fellow), the Association for Research in Personality, the Society for the Psychological Study of Social Issues, the International Society for Justice Research, and the International Society for Research on Emotions. He is past editor of the *Review of Personality and Social Psychology* and is a member of the editorial boards of *Attachment and Human Development*, *Emotion*, *Journal of Personality and Social Psychology*, *Personal Relationships*, and *Journal of Social and Personal Relationships*.

Professor Shaver conducts research in two areas: social relationships and emotions. In the close relationships area, he has studied the application of Bowlby and Ainsworth's attachment theory to research on romantic love and couple communication, relationship loss and grieving, attachment-related mental processes, and applications of attachment theory to the study of religion, leadership, and behavior in organizations. In the field of emotions, he has used a prototype methodology to map individuals' and cultures' cognitive representations of the emotion domain and, with the help of students from other countries, is investigating everyday conceptions of emotions such as love and shame in various cultures.

Professor Shaver taught in the areas of Developmental Psychology and Social-Personality Psychology. He has taught course in Psychology of Emotion, Field Work in Psychology and Personality Theories.

Shaver received a Distinguished Career Award from the Society of Experimental Social Psychology, a Research Influence Award from the Society for Personality and Social Psychology, and a Distinguished Career Award and an International Mentoring Award from the International Association for Relationship Research. In 2004, he was invited to address the Dalai Lama in Dharamsala, India. He authored one of the ten most cited

articles in the history of the Journal of Personality and Social Psychology and was recognized several times for most “hits” on prepublication copies of numerous journal articles.

**Goodman, Gail, Distinguished Professor, PhD,
Department of Psychology, UC Davis, USA,
Director of the Center for Public Policy Research
at the University of California, Davis**

She is widely credited with starting the modern scientific study of children's eyewitness memory and child victims as witnesses in legal contexts. Professor Goodman publishes widely, has received numerous grants, and has been honored with many national and international awards. She has consulted with numerous governments and agencies throughout the world on policies and research concerning child victims in the legal system. She serves as a consultant for the Special Assault Forensic Evaluation Center of the Sacramento County Child Protective Services. She is a fellow of many professional organizations, including the Association for Psychological Science and the American Psychological Association. Professor Goodman is also a member of the Psychonomics Society, Society for Research in Child Development, American Professional Society on the Abuse of Children (Founding Member), International Society for the Prevention of Child Abuse and Neglect, and International Society for Traumatic Stress Studies. She has served as president of three divisions (Division 37, Society for Child and Family Policy and Practice; Division 41, American Psychology-Law Society; and Division 7, Developmental Psychology) and one Section (Child Maltreatment) of the American Psychological Association.

Professor Goodman's research falls into two major areas: memory development and children's abilities and experiences as victims/witnesses. In the memory development area, her work explores theoretical issues concerning the relation between trauma and memory, attachment and memory, and semantic and episodic memory, as well as the relation between emotion and memory. In the victim/witness area, her research focuses on children's ability to provide testimony about events they have experienced or witnessed, especially events related to child abuse, and on the psychological effects on children and adults of legal and social service involvement. Her studies have been cited in U.S. Supreme Court decisions.

Professor Goodman has received many awards for her research as well as two teaching and mentoring awards for graduate and undergraduate instruction. Of note, she received the 2017 Award for Distinguished Contributions to Research in Public Interest (Senior) from the American Psycho-

logical Association; two Distinguished Contributions awards in 2005 from the American Psychological Association (the Distinguished Contributions to Research in Public Policy Award, as well as the Distinguished Professional Contributions to Applied Research Award); the Urie Bronfenbrenner Award for Lifetime Contribution to Developmental Psychology in the Service of Science and Society in 2008 from Division 7 (Developmental Psychology) of the American Psychological Association; the James McKeen Cattell Award for Lifetime Contributions to Applied Psychological Research in 2012 from the Association for Psychological Science; and the Distinguished Contributions to Psychology and Law Award from Division 41 (the American Psychology-Law Society) of the American Psychological Association. In addition, Professor Goodman's accomplishments were recognized with an Honorary Doctorate from the University of Oslo, Norway, in 2017.

**Veresov, Nikolai, Associate Professor, PhD,
Faculty of Education, Monash University, Australia**

Dr. Nikolay Veresov has an experience as a day care Centre and kindergarten teacher (1987-1991) and secondary school teacher (1982-1987). He has got his first PhD degree in Moscow in 1990 and started his academic career in Murmansk (Russia) as a senior lecturer (1991-1993) and the Head of Department of Early Childhood (1993-1997). The second PhD was obtained in University of Oulu (Finland) in 1998. From 1999 to 2011 he had been affiliated to Kajaani Teacher Training Department (Finland) as a Senior Researcher and the Scientific Director of the international projects. He published 5 books and over 60 articles available in 10 languages. His area of interests is development in early years, cultural-historical theory and research methodology. His research interests lie in the sphere of child development, cultural-historical theory, and cultural-historical research methodology in Early Childhood. Currently he is a Head of Early Years Academic community, Faculty of Education, Monash University, a Deputy Head of Early Years Academic community, Faculty of Education, Monash University, a co-leader of the Child and Community Development Faculty research group (FRG), a member of the Faculty of education Research Committee, a member and Australasian regional coordinator of the International society of cultural-historical activity research (ISCAR) Executive Committee, and an Australian Research Council (ARC) grant proposals evaluator.

Donna Shestowsky
Martin Luther King Jr. Professor of Law and Director
of the Lawyering Skills Education Program, PhD,
School of Law, UC Davis, USA

Donna Shestowsky is Professor of Law and Director of the Lawyering Skills Education Program. She teaches Alternative Dispute Resolution (ADR), Advanced Negotiation and Client Counseling, Criminal Law, Lawyering Process, Negotiation Strategy, and the Seminar in Legal Psychology. Her main research objective is to examine basic assumptions underlying the structure of the legal system and to explore ways in which the legal system might be improved using the methodological and analytic tools of psychological theory and research.

Dr. Shestowsky is the sole principal investigator of a multi-year research project, funded by the National Science Foundation and the American Bar Association, which examines how litigants evaluate legal procedures. One article based on this work was awarded the 2016 Mangano Dispute Resolution Advancement Award; another article was awarded the Best Article of 2018 in the field of dispute resolution from the AALS Section on Alternative Dispute Resolution.

Dr. Shestowsky's legal and psychological commentary has appeared in national sources such as CNN, NPR, and the New York Times. She advises courts in the development of court-connected ADR programs and provides negotiation education services to corporations, law firms, and national organizations. She also coaches the King Hall Negotiation team, which routinely places at the nationals in the ABA's negotiation and client counseling competitions and ranked first in the world in the international law student negotiations competition. She was the 2007 recipient of the Distinguished Teaching Award.

Her research has been published in top journals in both Psychology and Law, including the Stanford Law Review, Law and Human Behavior (twice), and the Journal of Personality and Social Psychology. She is dedicated to helping legal practitioners make use of empirical research. To that end, she also publishes in journals with broader audiences, such as Court Review and Dispute Resolution Magazine.

Dr. Shestowsky was awarded a J.D. and Ph.D. in Psychology from Stanford University. During the 2003-2004 academic year, she was jointly appointed to the faculty at Northwestern University School of Law and the Kellogg School of Management.

Subject Areas: Alternative Dispute Resolution, Juries, Negotiation Strategy, Change of Venue Surveys.

А.Ю. Антонов

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕРВИСОВ СЕМАНТИЧЕСКОГО
АНАЛИЗА WEB 2.0 ДЛЯ РАБОТЫ С ТЕКСТАМИ
УЧЕБНОГО НАЗНАЧЕНИЯ**

Аннотация. В настоящей статье рассматривается процедура предварительного автоматического анализа частоты слов, употребляемых в текстах учебного назначения, с целью выявления ключевых понятий, используемых обучающимися при подготовке монологических высказываний.

Ключевые слова: Web 2.0, концепт-карты, облако тегов, семантический анализ, семантическая сеть.

A.Ju. Antonov

**USAGE OF WEB 2.0 SEMANTIC ANALYSIS SERVICES
FOR PROCESSING TEXTS OF EDUCATIONAL ESSENCE**

Abstract. The article focuses on the procedure of preliminary automatic analysis of the frequency of words used in educational texts in order to identify key notions for students to be used during the preparation of monologic statement.

Keywords: Web 2.0, concept-maps, tags cloud, semantic analysis, semantic field.

Существует несколько причин, по которым обучающиеся должны обратить внимание именно на те слова, которые были употреблены в тексте чаще остальных. Мы не берем в расчет союзы, междометия и слова-связки, концентрируясь непосредственно на существительных, прилагательных и глаголах, так как именно они составляют «костяк» текста, позволяя наиболее качественно составить монологическое высказывание. Также наиболее значимые лексические единицы (в рамках нашей статьи мы проведем знак равенства между значимостью и частотой упоминания в тексте) хотя и не будут составлять логически завершенное предложение, однако достаточно поставить их рядом – и смысл высказывания будет понятен для читателя. С помощью ключевых слов можно создавать конспекты, или их более «продвинутой» версии – так называемые «карты памяти», или «концепт-карты», пред-

ставляющие собой семантическую сеть (рис.1), в которой понятия связаны друг с другом не только иерархически, но и по горизонтали [1].

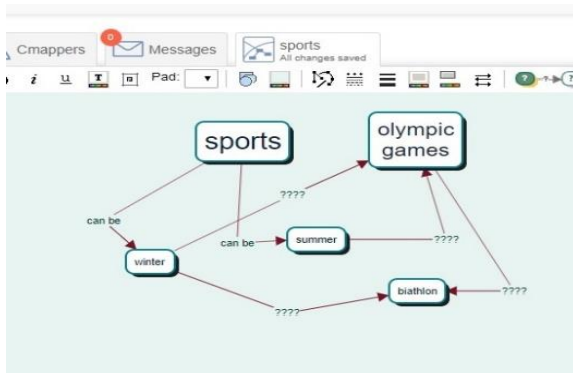


Рис. 1. Пример создания концепт-карты в программе SmartTools

Рассмотрим два типа онлайн-сервисов, которые, по нашему мнению, в полной мере позволяют решить задачу, поставленную в начале статьи: облако тегов (tags cloud) и анализатор текстов. Принцип работы обоих сервисов одинаковый: после ввода учебного текста, программа определяет наиболее значимые лексические единицы и выводит результат. В первом случае мы имеем некое «облако» слов (рис. 2), в зависимости от заданных параметров, они могут различаться не только по цвету и размеру (чем крупнее слово – тем больше частота употребления), разным может быть и шрифт [2].



Рис. 2. Пример облака тегов

Во втором случае мы взяли сервис «Семантический анализ текста Адвего для SEO-онлайн» (рис. 3), результат отображается в виде списка.

Семантическое ядро

Фраза/слово	Количество	Частота, %
текст	11	2.29
анализ	7	1.46
автор	5	1.04
оно	5	1.04
идиостиль	4	0.83
концептуальный	4	0.83
analysis	3	0.62
conceptual	3	0.62
ideographic analysis	3	0.62 / 1.25
авторство	3	0.62
идеографический анализ	3	0.62 / 1.25
концептуальная система	3	0.62 / 1.25
метод	3	0.62
набор	3	0.62
особенность	3	0.62
призывание	3	0.62

Рис. 3. Пример семантического анализа

Результат, полученный при анализе, можно скопировать и вставить в текстовый файл для дальнейшей работы с монологическим высказыванием, что будет являться подспорьем для обучающихся. Все указанные выше сервисы относятся к категории «Web 2.0.» и доступны без скачивания на персональный компьютер или установки специального приложения на смартфон и могут быть успешно использованы в учебном процессе [3]. В заключение отметим, что ключевые понятия, или концепты, можно подвергнуть дальнейшей обработке, установив связи между ними и сформировав семантическое поле, но это тема для отдельной статьи.

Библиографический список

1. Антонов А.Ю., Веряев А.А. Использование пакета SmartTools и концепт-карт в процессе обучения английскому языку // Московский государственный педагогический университет. Преподаватель XXI век. 2017. [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29065255>
2. Антонов А.Ю. Применение технологии «Tags cloud» в образовательном процессе на примере учебного предмета «Иностранный язык» // Сибирская академия финансов и банковского дела, г. Новосибирск. Непрерывное профессиональное образование: теория и практи-

ка: материалы IX научно-практической конференции. 2018. [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34947731>

3. Антонов А.Ю., Веряев А.А., Костюкова Т.А., Доманский В.А. Трехстадийная модель использования облака тегов и концепт-карт в учебном процессе для работы с англоязычными текстами // Национальный исследовательский Томский государственный университет. Язык и культура. 2017. [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32664648>

Ю.В. Братчикова, Н.Г. Зеркалий

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ ОДАРЕННОГО РЕБЕНКА

Аннотация. В статье рассматриваются особенности одаренного ребенка, трудности и проблемы, которые нужно преодолеть при его воспитании. Определены условия воспитания одаренного ребенка, которые положены в основу модели психологического сопровождения семьи.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, одаренный ребенок, условия воспитания одаренного ребенка.

Y.V. Bratchikova, N.G. Zerkaliy

SPECIAL ASPECTS OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR A FAMILY RAISING A GIFTED CHILD

Abstract. The article discusses special features of a gifted child, the difficulties and problems that must be solved during his education. The article determines the conditions for education of gifted child, which form the basis of psychological support model for the family.

Keywords: psychological support, gifted child, conditions for the education of a gifted child.

Проблема, связанная с одаренностью детей и особенностями их воспитания в семье, широко обсуждается учеными психологами и пе-

дагогами. Актуальность темы обоснована тем, что поддержка и развитие одаренности детей, как часть более широкой проблемы – реализации творческого потенциала личности, является необходимым условием для сохранения и преумножения интеллектуального и творческого потенциала страны. В современном обществе разносторонне одаренный ребенок очень нуждается в родительской поддержке. Эффективность решения данной проблемы зависит не только от мастерства и усилий педагогов, но и от семьи.

Вместе с тем родители, не владея системой педагогических знаний и умений, испытывают затруднения во взаимодействии с одаренным ребенком и нуждаются в психолого-педагогической помощи и поддержке. Поэтому особую актуальность приобретает проблема подготовки родителей к взаимодействию с одаренным ребенком, что особо значимо в работе с родителями дошкольников. Во-первых, дошкольный возраст – сензитивный период для развития способностей и одаренности ребенка. Во-вторых, именно для этого возраста характерно наличие проблем выявления, развития и угасания детской одаренности.

В России пик интереса к проблеме одаренности наблюдался в период после перестройки (вторая половина 90-х, начало 2000-х), когда появилась установка на создание интеллектуальной элиты, потребность в воспитании конкурентоспособной личности, необходимой в рыночной экономике. В период 1998-2003 гг. в рамках реализации президентской программы «Одаренные дети» коллективом отечественных ученых при поддержке замминистра МО РФ академика РАО В.Д. Шадрикова была предпринята попытка научной разработки концепции одаренности на государственном уровне. В работе участвовали Д.Б. Богоявленская, Ю.Д. Бабаева, А.В. Брушлинский, В.Н. Дружинин, И.И. Ильясов, И.В. Калиш, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, А.А. Мелик-Пашаев, В.И. Панов, В.Д. Ушаков, М.А. Холодная, Н.Б. Шумакова, В.С. Юркевич. Авторы работали над созданием теоретической модели, которая вобрала в себя все лучшие достижения современной зарубежной и отечественной психологии. Сами авторы концепции указывали на важность осуществления целостного подхода к изучению и развитию одаренности, обобщение современного состояния изучения проблемы одаренности и подходов к ее решению [1, 2].

В раннем и дошкольном возрасте зависимость ребенка от взрослого максимальна. В этот период ребенок наиболее подвержен влиянию социально-психологической ситуации в семье, воздействию взрослых. Индивидуальность одаренного малыша проявляется во всем: в желаниях, мотивах поведения, в том, как любит родителей, но он не

может развивать свою уникальность сам, ему нужны постоянное поощрение, доверительное общение и родительская любовь.

Родители чаще всего первыми обнаруживают признаки одаренности ребенка, первыми же сталкиваются и с трудностями в ее развитии. Взрослым бывает очень сложно адекватно воспринимать эти трудности, но именно от их реакции и выбора последующих воспитательных воздействий во многом зависит судьба одаренного ребенка.

Наиболее часто у одаренных детей встречаются следующие проблемы и трудности [3, с. 147; 4, с. 92]:

1. Неравномерность развития. У одаренного ребенка некоторые стороны психики «вырываются вперед», в то время как другие запаздывают. Так, у одаренных детей может быть отлично развито творческое и абстрактное мышление, но наблюдаться и слабые стороны: трудности в развитии речи, пространственной ориентации, концентрации внимания, кратковременной памяти, небрежность при выполнении заданий и др.

2. Повышенная ранимость и чувствительность. Увлеченность одаренного ребенка интересным ему занятием может приводить к повышенной требовательности к себе и стремлению сделать все максимально отлично. Это может обернуться переутомлением, перенапряжением сил, всплеском эмоций, болезненной реакцией на неудачи.

3. Трудности социальной адаптации ребенка. Одаренные дети часто имеют трудности общения со сверстниками: реальный уровень способностей одаренных не понимается окружающими, и нормальный для такого ребенка процесс развития рассматривается как аномальная неприспособленность к жизни в обществе.

4. Склонность к сверхвозбудимости. Она проявляется всплеском энергии, интенсивном сенсорном и чувственном выражении эмоционального напряжения, напряженной умственной деятельностью, страстью к решению проблем, спонтанном воображении, в интенсивных чувствах и эмоциях (как положительных, так и отрицательных). Трудности со сверхвозбудимостью усугубляются еще и тем, что эти проявления глубоко переживаются и самим ребенком, поскольку со стороны он кажется раздражительным, агрессивным и гиперактивным.

5. Тревожность и страхи. Одаренные маленькие дети более чувствительны к проблемам, чем их сверстники, из-за этого они часто испытывают чувство страха и беспомощности, так как не могут решить глобальных проблем взрослого мира.

При выборе родителями неэффективных воспитательных стратегий трудности одаренных детей не только не решаются, но и усугубляются ими, приводят либо к угасанию одаренности, либо к ее

негармоничному развитию. Поэтому крайне важно при воспитании ребенка создавать благоприятную среду развития его одаренности. Такую среду создают следующие условия семейного воспитания [5, с. 79; 6, с. 216]:

1. Любовь к ребенку, вера в его возможности. Благоприятной является ситуация в семье, когда взрослые проявляют интерес и уважение к той сфере деятельности, где проявляются высокие способности ребенка, но при этом ценят и любят его самого, а не таланты и дарования.

2. Признание ценности высокого качества образования ребенка. Во многих случаях именно родители начинают обучать одаренного ребенка, при этом часто кто-нибудь из них на долгие годы становится его наставником. В семьях особо одаренных детей наблюдается высокая ценность образования, при этом обычно образованными оказываются и сами родители.

3. Наличие развивающей среды и творческой атмосферы в семье. Взрослые включают в разнообразные виды взаимодействия с ребенком, осуществляя игровую, спортивную, интеллектуально-познавательную, коммуникативную и художественно-эстетическую деятельность.

4. Особый стиль общения с ребенком. Демократический стиль общения родителей и детей способствует формированию в ребенке инициативы и твердости. Такие взаимоотношения подталкивают детей к самостоятельному поиску и принятию решения, дают возможность выбора и творческого подхода, предоставляют возможность общаться с детьми из разных социальных и культурных слоев, со взрослыми любого возраста.

5. Активное участие всей семьи в воспитании ребенка. Родными не только поддерживаются способности ребенка, но и прилагаются значительные усилия к дальнейшему его продвижению, контролю и руководству социальными аспектами жизни с учетом особенностей, потребностей и возможностей самого ребенка.

Помочь создать описанные выше условия может психологическое сопровождение семьи. В широком смысле психологическое сопровождение детско-родительского взаимодействия необходимо для обеспечения оптимальных социально-психологических условий сохранения психологического здоровья семьи, полноценного развития личности ребенка и его формирования как субъекта жизнедеятельности: целеустремленного, инициативного, активного, самостоятельного, уверенного в себе, работоспособного гражданина нашего общества [7, с. 227]. В более узком смысле цель психологического сопровожде-

ния семьи: содействие выработке индивидуального стиля воспитания ребенка с учетом: а) ресурсов родителей (личностных, эмоциональных, когнитивных, операциональных, психофизиологических), б) возрастных и индивидуальных особенностей ребенка, в) ресурсов семьи и ближайшего социального окружения, г) ресурсов общества [8, с. 24].

Сопровождение семьи, воспитывающей одаренного ребенка, включает в себя несколько направлений [9, с. 185-186]:

1. Анализ и обсуждение особенностей развития дошкольника с обязательным рассмотрением его способностей и дарований, а также трудностей. Как правило, первый аспект обсуждается большинством родителей с большим интересом и желанием, тогда как второй аспект вызывает настороженность, эмоциональность с негативным оттенком, в том числе может наблюдаться искажения в оценке действий, поведения ребенка.

Но обсуждение трудностей – это важный вопрос, который помогает в дальнейшем выбирать родителям эффективную стратегию воспитания одаренного ребенка, подразумевающую не только развитие сильных сторон, но и преодоление трудностей. Значительно облегчает эту работу составление классификации трудностей с определением области развития (физическая, эмоционально-личностная, когнитивная, социальная); вида трудностей (формы проявления в каждой сфере); сопряженности (взаимосвязи с другими трудностями); времени, частоты и силы проявления и др.

2. Достижения принятия родителями: ребенка с его особенностями, себя как родителей одаренного ребенка, своего опыта воспитания. Этот этап крайне важен, так как позволяет вскрыть и исцелить «болевы́е точки» взаимоотношений родителей и ребенка. Иногда взрослые связывают с начинающей проявляться его одаренностью большие надежды, ждут быстрых успехов, и, сталкиваясь с трудностями, испытывают разочарования, а иногда и чувствуют обиду на себя, как плохих родителей и/или ребенка. Если ситуация с неординарным ребенком имеет сходство с детскими впечатлениями родителей, особенно опытом, сохраняющим обиды и травмы из детства, часто возникают проекции собственных страхов родителей на ребенка, искажается оценка ситуации, идет навязывание негативных сценариев. В случае когда ситуация с ребенком сильно отличается от того, что было в детстве родителей, возникает непонимание и неприятие действий малыша. Директивно ему указывают на слабые стороны и требуют быстрого и полного изменения. На этом этапе родителям также нужно помочь избавиться от стереотипов, мифов, негативных переживаний и прийти к осознанию важности понимания ребенком, что он любим родителями.

ми, независимо от интеллектуальных, творческих успехов и трудностей в развитии.

3. Создание условий для дальнейшего раскрытия одаренности и гармонизации развития. Психологическое сопровождение должно помочь родителям определить эффективную стратегию взаимодействия с одаренным ребенком, выявить ресурсы семьи для его успешного развития. Родителям требуется помощь в выборе развивающих занятий, игр, материалов для творчества с учетом возрастных и индивидуальных особенностей малыша. Важным является и помощь родителям в формировании стратегии борьбы с трудностями, чтобы они могли понимать особенности пытливого и способного ребенка, терпеливо и спокойно реагировать на эмоциональные перепады, поддерживать в минуты разочарований и временных неудач.

Психологическое сопровождение семьи, воспитывающей одаренного ребенка, необходимо для максимальной реализации потенциала одаренности, с одной стороны, и сохранения психологического здоровья и полноценного развития личности ребенка – с другой. Психологическое сопровождение принципиально отличается от других форм работы рекомендательным характером, направленностью на создание благоприятных для достижения целей условий.

Библиографический список

1. Богоявленская Д.Б. Одаренность: ответ через полтора столетия // Вестник Московского университета. 2010. № 3. С. 3-17.
2. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Одаренность: природа и диагностика. М.: АНО «ЦНПРО», 2013. С. 58-63, 132.
3. Белова Е.С. Трудности в развитии детей с высоким творческим потенциалом на этапе дошкольного возраста // Психология личностного и профессионального развития субъектов непрерывного образования: материалы XI Международной научно-практической конференции. М.; СПб.: Нестор-История, 2015. С. 161-165.
4. Гали Г.Ф. Особенности работы педагога с одаренными детьми // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития. 2015. С. 90-92.
5. Монкс Ф. Одаренные дети. М.: Когито-Центр, 2014. 136 с.
6. Ветвицкая С.М. Самообразование родителей как условие реализации потенциала одаренных детей // Вестник Ессентукского института управления, бизнеса и права. 2014. № 8. С. 215-219.
7. Мелентьева Е.В. Психологическое сопровождение детско-родительских взаимоотношений // Научные итоги года: достижения, проекты, гипотезы. 2011. № 1. С. 226-235.

8. Ланцбург М.Е. Роль психологической подготовки и поддержки в реализации родительских функций // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 15-26.

9. Помогающее поведение: ценности, смыслы, модели: коллективная монография / отв. ред. М.Р. Арпентьева. Калуга: Эйдос, 2016. 340 с.

Ю.В. Братчикова, С.С. Клименко

РАЗВИТИЕ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития словесно-логического мышления младших школьников. В работе представлена модифицированная коррекционно-развивающая программа, соответствующая ФГОС НОО и разработанная на основе системно-деятельностного подхода, направленная на развитие у младших школьников мыслительных действий с понятиями, понимания и развитие активной речи. Главное место отводится активной и разносторонней, в максимальной степени самостоятельной познавательной деятельности школьника.

Ключевые слова: младшие школьники, мышление, развитие мышления, деятельностный подход, коррекционно-развивающая программа.

Y.V. Bratchikova, S.S. Klimenko

THE DEVELOPMENT OF VERBAL AND LOGICAL THINKING OF ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN

Abstract. The article deals with the problem of verbal and logical thinking of elementary school children. The paper presents a modified intervention program corresponding to the GEF NOO developed on the basis of the system-activity approach. The program is aimed at the development of younger students' mental actions with concepts, as well as at understand-

ing and development of active speech. The main role is given to vigorous, versatile, and independent cognitive activity of the student.

Keywords: elementary school children, thinking, activity approach, intervention program.

В настоящее время педагогами и родителями много внимания уделяется развитию мышления, особенно в младшем школьном возрасте, так как по мере овладения учебной деятельностью и усвоения основ научных знаний школьник постепенно приобщается к системе научных понятий, его умственные операции становятся менее связанными с конкретной практической деятельностью и наглядной опорой (Д.Б. Богоявленская, М.Д. Громов и др.). В младшем школьном возрасте дети овладевают приемами мыслительной деятельности, приобретают способность действовать в уме и анализировать процесс собственных рассуждений. Кроме того, именно с развитием мышления связано возникновение таких важных новообразований младшего школьного возраста, как анализ, внутренний план действий, рефлексия (М.В. Ермолаева, Л.Ф. Обухова, З.И. Калмыкова, Е.Н. Кабанова-Меллер и др.).

Проблема развития мышления младших школьников на протяжении многих лет занимает одно из ведущих мест в педагогических и психологических исследованиях. Изучением проблемы развития мышления занимались такие отечественные и зарубежные ученые, как П.П. Блонский, А. Валлон, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, П.И. Зинченко, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Т.Д. Марцинковская, Ж. Пиаже, В.Л. Поплужный, А.А. Смирнов, О.К. Тихомиров и др.

По определению А.Н. Леонтьева, мышление – это процесс отражения объективной реальности, составляющий высшую ступень человеческого познания [1]. Мышление дает человеку знание о существенных свойствах, связях и отношениях объективной реальности, осуществляет в процессе познания переход «от явления к сущности». Младший школьный возраст имеет большое значение для развития основных мыслительных действий и приемов: сравнения, выделения существенных и несущественных признаков, обобщения, определения понятия, выведения следствия и т.п. Несформированность полноценной мыслительной деятельности приводит к тому, что усваиваемые ребенком знания оказываются фрагментарными, а порой и просто ошибочными. Это серьезно осложняет процесс обучения, снижает его эффективность (М.К. Акимова, В.Т. Козлова, В.С. Мухина и др.).

Для определения уровня развития словесно логического мышления младших школьников нами была использована стандартизиро-

ванная методика Э.Ф. Замбацявичене. Результаты нашего исследования также показали, что у 20% от общего числа обследованных младших школьников низкий уровень развития словесно-логического мышления. Поэтому развитие словесно-логического мышления младшего школьника и разработка программ для его развития являются важным аспектом деятельности специалистов в области психологии.

Анализ подходов к развитию словесно-логического мышления у младших школьников показывает, что достаточно внимания в исследованиях уделяется важности условий организации процесса развития словесно-логического мышления, а также разработке специальной системы заданий, которую можно включать в учебный процесс при изучении различных учебных предметов дополнительно к учебникам. Но недостаточно исследований, в которых была бы разработана коррекционно-развивающая программа, соответствующая требованиям ФГОС НОО, и позволяющая осуществлять коррекционную и развивающую работу психолога с обучающимися. Например, Е.Г. Ревина в своем диссертационном исследовании определяет ряд условий для успешного овладения элементами словесно-логического мышления [2]. Базовым условием в данном комплексе условий выступает наличие у педагогов устойчивой направленности на развитие словесно-логического мышления младших школьников. В процессе школьного обучения обучающемуся необходимо не просто сообщать «сумму знаний», но и формировать у него систему взаимосвязанных знаний, образующих внутреннюю упорядоченную структуру. В диссертационном исследовании В.В. Левитес «Развитие словесно-логического мышления младших школьников на основе использования специальной системы заданий» говорится о том, что для эффективного развития логического мышления младших школьников необходимо использовать специальную систему заданий, которую можно включать в учебный процесс при изучении различных учебных предметов дополнительно к учебникам [3]. В качестве дидактической основы системы заданий была выбрана линия, которая связана с выделением, прослеживанием, распределением и изменением различных признаков и характеристик объектов.

Одной из целостных коррекционно-развивающих программ является программа, предложенная М.К. Акимовой, В.Т. Козловой [4]. Авторы при разработке программ и осуществлении коррекционно-развивающей работы руководствовались следующими принципами.

1. Осознанность мыслительной деятельности. Она проявляется в возможности выразить в слове или других символах (графиках,

схемах, моделях) не только результат мыслительной деятельности, но и способы, с помощью которых этот результат был получен.

2. Разнообразие используемого коррекционно-развивающего материала. Этот принцип обусловлен тем, что определенное содержание знаний способствует развитию специфических мыслительных особенностей, а варьирование содержания – формированию умений мыслительной обработки разнообразного материала, с которым встретится индивид и в обучении, и в других видах деятельности, и в повседневных ситуациях.

3. Развитие основных (базовых) мыслительных операций и важнейших интеллектуальных умений, составляющих ядро учебной, а также любой познавательной деятельности человека. К их числу можно отнести мыслительные действия с понятиями, понимание смыслового материала, активную речь.

Проанализировав данную программу, мы пришли к выводу о том, что она соответствует ФГОС НОО, так как приобретение новых знаний, умений и навыков происходит путем сознательного, активного присвоения обучающимися своего опыта, а также посредством наблюдения за деятельностью взрослых и сверстников. В заданиях программы отражено не только формирование познавательных универсальных учебных действий, но также личностных, регулятивных и коммуникативных, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию. Занятия построены на основе деятельностного метода обучения, при котором главное место отводится активной и разносторонней, в максимальной степени самостоятельной познавательной деятельности школьника.

Используя данную коррекционно-развивающую программу, мы модифицировали структуру занятий. Изначально авторами представлено занятие без вводной и заключительной части. Мы выбрали традиционную структуру, дополнив занятия вводной и заключительной частью. Для вводной части на первых четырех занятиях мы использовали игры, целью которых является настроить группу на совместную работу, установить эмоциональный контакт, сплотить группу и активизировать внимание (приемы «Назови себя», «Снежный ком» и т.п.). Для последующих занятий разминкой являлась «Разминка для ума», целью которой было активизировать внимание обучающихся и настроить их на дальнейшую умственную работу. Для заключительной части на занятиях использовались упражнения, целью которых является отражение эмоционального состояния обучающихся, а также

вопросы о содержании занятия, требующие развернутого ответа, которые работают также на развитие активной речи обучающихся.

Коррекционно-развивающая программа проводилась в течение месяца пять раз в неделю, что является, на наш взгляд, оптимальным для получения результата.

Структура программы предполагает три отдельных блока, но последовательно взаимосвязанных между собой. Необходимость блочной системы может быть объяснена тем, что мышление включает в себя следующие основные мыслительные действия и приемы: сравнение, выделение существенных и несущественных признаков, обобщение, определение понятия, выведение следствия, которые могут быть сформированы только последовательно.

Задания блока № 1 основной части направлены на развитие мыслительных действий с понятиями. Например, ребенку дается карточка с общим понятием «Время года», к нему из предложенных карточек нужно подобрать частное понятие. Варианты для частных понятий: «Дождь», «Пчела», «Север», «Осень» и т.д.

Пример задания «Частное-общее»: Я буду давать тебе по две карточки с понятиями (общими и частными). Ты должен положить их перед собой так, чтобы слева располагалась карточка с общим понятием, а справа – с частным.

1. время года – осень
2. насекомое – пчела.

Задания блока № 2 основной части направлены на развитие понимания. Обучающиеся осваивают значений отдельных слов и текстов, осознают семантические связи между словами и словосочетаниями, выделяют в текстах общий смысл и главную мысль. Например, обучающимся предлагается объяснить значение слова «разбить» относительно каждого случая, подобрав близкие по смыслу слова: «Разбить сад – разбить чашку».

Пример задания «синонимы»: В языке есть много слов, заменяющих друг друга, близких по смыслу. Ты, наверное, знаешь, что такие слова называются синонимами.

Попробуй к следующим словам подобрать как можно больше синонимов (слов, сходных по смыслу):

1. нерешительный (колеблющийся, сомневающийся...)
2. отважный (мужественный, храбрый...).

Задания блока № 3 основной части направлены на развитие активной речи. Для развития активной речи используются тренировки с помощью метода словесных ассоциаций по разработанной авторами пособия схеме. Упражнения проводятся в устной форме. На одно зада-

ние отвечать могут несколько учеников, так как у каждого могут быть свои ассоциации. Например, игра «Ассоциация». Учитель называет слово, а ученики в ответ – первое слово, которое пришло на ум. Например, учитель говорит слово «Стол». Ответы обучающихся: «Комната», «Качается», «Большой» и т.д. Пример задания «говорим»: В ответ на сказанное слово необходимо отвечать только прилагательными. Например: стол – круглый, большой, письменный, старый; пруд – большой, холодный, глубокий, красивый.

После окончания занятий по программе нами была проведена вторичная диагностика уровня сформированности словесно-логического мышления обучающихся. После проведения коррекционно-развивающей программы обучающиеся научились дифференцировать существенные признаки предметов от незначительных или второстепенных, устанавливать логические связи между понятиями и обобщать. Это показывает сравнительный анализ успешности выполнения каждого из субтестов проведенной нами методики.

Сравнив результаты до и после проведения коррекционной работы, мы видим существенные сдвиги в уровне развития словесно-логического мышления, что говорит об эффективности данной программы.

Результаты вторичного исследования уровня развития словесно-логического мышления по методике Э.Ф. Замбацян были представлены к математико-статистической обработке с помощью Т-критерия Вилкоксона. Результаты в экспериментальной группе изменились, приобретя положительную тенденцию, статистически значимые сдвиги зафиксированы по всем исследуемым параметрам, при этом показатели контрольной выборочной совокупности остались без статистически значимых изменений. Следовательно, коррекционно-развивающая программа, модифицированная нами, предложенная М.К. Акимовой, В.Т. Козловой, может быть использована в образовательных учреждениях педагогами-психологами для развития словесно-логического мышления младших школьников.

Библиографический список

1. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 томах. Т. 2. М.: Педагогика, 1983. 392 с.
2. Ревина Е.Г. Педагогические условия развития логического мышления младших школьников: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Саратов, 2015.

3. Левитес В.В. Развитие словесно-логического мышления младших школьников на основе использования специальной системы заданий: дис. канд. пед. наук наук: 13.00.01. Мурманск, 2014.

4. Акимова М.К., Козлова В.Т. Психологическая диагностика умственного развития детей: учеб. пособие для академического бакалавриата. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2019. 265 с.

Ю.В. Братчикова, К.В. Шанина

РАЗВИТИЕ СЛУХОВОЙ ПАМЯТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития слуховой памяти у детей младшего школьного возраста. Представлена разработанная в рамках системно-деятельностного подхода и апробированная психолого-педагогическая программа развития слуховой памяти младших школьников, направленная на ознакомление младших школьников с приемами запоминания информации, увеличение объема слуховой памяти и развитие навыка удерживать внимание на получаемой информации. Практическая значимость исследовательской работы заключается в том, что с целью повышения эффективности познавательной деятельности младших школьников разработана программа, отличающаяся от существующих программ, развивающих отдельные компоненты памяти, своей направленностью на развитие слуховой памяти. Данная программа может быть использована в образовательных учреждениях педагогами-психологами с целью развития слуховой памяти у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: младшие школьники, развитие слуховой памяти, психолого-педагогическая программа, приемы запоминания информации.

J.V. Bratchikova, K.V. Shanina

THE DEVELOPMENT OF AUDITORY MEMORY OF ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN

Abstract. The article deals with the problem of the development of auditory memory in children of primary school age. The psychopedagogical program for the development of auditory memory of younger students developed within the framework of the systemic-activity approach is presented. The program is aimed at familiarizing the younger students

with the methods of memorizing information, increasing their auditory memory and the development of skills of paying attention to the received information. The developed program differs from existing programs aimed of the development of individual memory components of elementary school children because of its focus on auditory memory. This program can be used in educational institutions by teachers-psychologists.

Keywords: elementary school children, the development of auditory memory, psychological and pedagogical program, methods of memorizing information.

В настоящее время в психологии много внимания уделяется развитию памяти младших школьников, но не развитию конкретных ее видов. Например, ученые (П.П. Блонский, Л.С. Выготский) в зависимости от преобладающего в процессе функционирования памяти анализатора выделяют зрительную, слуховую, осязательную, обонятельную, вкусовую и другие виды памяти. По мнению отечественных исследователей (Т.П. Зинченко, Р.С. Немов, А.А. Смирнов и др.), изучение слуховой памяти младших школьников является актуальной темой исследований в современной психологии, поскольку именно в данном возрастном периоде продолжают активно развиваться психические процессы, в их числе и слуховая память, от которой зависит эффективность учебной деятельности ребенка. По определению П.И. Зинченко, слуховая память – это одна из разновидностей образной памяти, связанная с запечатлением, сохранением и последующим воспроизведением слуховых образов. Однако многие школьники испытывают трудности в познавательной деятельности именно из-за низкого уровня развития слуховой памяти [1].

Проблема развития слуховой памяти активно изучается зарубежными (А. Бине, К. Бюллер, Ж. Пиаже, Э. Торндайк, Г. Эббингауз и др.) и отечественными (Л.С. Выготский, П.И. Зинченко, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Т.Б. Никитина, А.А. Смирнов и др.) исследователями. Ими отмечено, что в период младшего школьного возраста важным внешним обстоятельством в жизни ребенка является поступление в образовательную организацию. Учебная деятельность требует достаточного уровня развития высших психических функций (И.Ю. Кулагина, Е.О. Смирнова). Ведущим психическим процессом в этот период является память, поскольку, приступив к обучению в школе, обучающиеся в основном получают информацию с помощью слухового анализатора (Р.С. Немов). Младший школьный возраст является сенситивным для формирования высших форм произвольного запоминания, поэтому целенаправленная работа по развитию слуховой памяти

и овладению мнемической деятельностью является в этом возрастном периоде наиболее эффективной (П.И. Зинченко, А.Н. Леонтьев, А.А. Смирнов и др.). Стоит отметить результаты исследований психологов (Т.П. Зинченко, Дж. Сперлинг), которые показывают, что слуховая память служит обязательным условием для сохранения и воспроизведения информации.

Развитие памяти младших школьников основано на ознакомлении их с методами обработки информации, которую необходимо запомнить; построении системы различных способов запоминания; выполнении тренировочных упражнений (Л.В. Черемошкина, В.Д. Шадриков). Большое значение в этом имеет слуховая память. Она может выступать в качестве индивидуальной особенности человеческой памяти: у отдельных людей слуховые представления закрепляются и воспроизводятся легче и быстрее по сравнению с другими [2]. Также необходимо отметить важную особенность развития слуховой памяти младших школьников: после первого предъявления на слух ряда слов они точно воспроизводят лишь количество слов, при этом могут повторять одно и то же слово несколько раз или называть новые слова. Это может способствовать появлению трудностей в освоении образовательных программ [3]. Таким образом, для избегания последствий, появляющихся в результате низкого уровня развития слуховой памяти, появляется необходимость в поиске способов развития слуховой памяти младших школьников.

На данный момент, несмотря на представленность теоретического и эмпирического материала, следует признать, что недостаточно разработаны психолого-педагогические программы по развитию слуховой памяти в младшем школьном возрасте. Существует достаточно большой круг программ, предполагающих развитие сразу всех видов памяти (А.А. Букреева), либо развивающих память в комплексе с другими психическими процессами: внимание и мышление (М.А. Елизарова, Л.В. Кудрявцева, Н.А. Крупенникова Т.В. Подолевская). Стоит отметить, что разные развивающие программы направлены только на процесс запоминания информации, пренебрегая процессами сохранения и воспроизведения, исключают комплексное развитие процессов памяти, а это является условием успешного развития слуховой памяти (П.И. Зинченко).

Для определения уровня развития слуховой памяти младших школьников нами был использован следующий диагностический материал: методика «10 слов» А.Р. Лурия, определяющая состояние слуховой памяти на слова и основных процессов памяти [4], и методика «Запомни числа», определяющая уровень развития слуховой механиз-

ческой памяти. Результаты диагностики показали, что низким уровнем развития слуховой памяти обладают 22,5% от общего числа испытуемых. У обучающихся с низким уровнем развития слуховой памяти недостаточно развито умение использовать мыслительные процессы как средства логического и осмысленного и вследствие более успешного запоминания информации. Ребенок не способен установить причинно-следственную зависимость, также у него слабо развиты процессы саморегуляции и произвольность психических процессов. Поэтому развитие слуховой памяти младшего школьника и разработка программ для ее развития являются важным аспектом деятельности педагогов-психологов. По результатам анализа разработанных программ и диагностики слуховой памяти возникает необходимость в создании эффективной программы развития слуховой памяти у детей младшего школьного возраста.

Психолого-педагогическая программа «Слышу и запоминаю» разработана нами в рамках системно-деятельностного подхода, при котором главное место отводится активной и в максимальной степени самостоятельной деятельности обучающегося. За основу были взяты упражнения, направленные на развитие слуховой памяти, педагогов-психологов Г.С. Петровой и А.Г. Сметаниной. Ожидаемым результатом являлось увеличение объема памяти, формирование приемов запоминания, повышение уровня развития слуховой памяти, формирование самостоятельности при выполнении заданий. На занятиях используется словесный и наглядный материал, соответствующий возрасту детей. При составлении заданий и упражнений для занятий учитывались психологические и индивидуальные особенности детей.

Работа по развивающей программе проводилась в течение двух месяцев, периодичностью одно занятие в 2-3 дня. Обоснованием этому служит оптимальное для обучающихся распределение учебных занятий и посещения занятий педагога-психолога по программе развития. Общее время для реализации программы составляет 20 занятий продолжительностью 40 минут.

Структура занятий предполагает три части. Первая часть – вводная: ритуал приветствия и упражнение на разогрев для установления эмоционального настроя и включения всех участников в дальнейшую работу. Вторая часть – основная: ознакомление обучающихся с приемами запоминания, сохранения и последующего воспроизведения информации и различные упражнения, и игры, направленные на

использование данных приемов. Третья часть – завершающая: рефлексивный анализ полученного опыта обучающихся и ритуал прощания.

В качестве способов работы с различного вида информацией обучающимся были использованы следующие приемы:

1. Для запоминания информации:

Прием «Ассоциации» – это довольно простой способ запоминания информации, заключающийся в принципе: чтобы запомнить что-либо, свяжите это с тем, что хорошо вам знакомо, что вы легко можете вспомнить. Примерами ассоциации может быть как схожая между собой (цифра «8» и знак бесконечности), так и противостоящая друг другу (светлое – темное) информация. Одним из упражнений на отработку данного приема является задание запомнить 10-15 не связанных между собой слов (например: дом, кот, лес, апельсин, шкаф, змея, книга, пожар, крокодил и т.д.).

Прием «Нахождение связи между цифрами и буквами». В основе данного приема лежит соответствие между цифрами и согласными буквами, которые чем-то напоминают эти цифры. Например, «4» – «Ч» и «8» – «В» (по начальной букве названия цифры), «6» – «б» (написание буквы схоже с написанием цифры). Данный прием может способствовать запоминанию множественных чисел, или, наоборот, запоминанию неизвестного обучающимся слова. Прием был отработан на задании, требующем запомнить ряд букв «ТВОШ», «СЧЧД», и ряд цифр «3672», «01694».

2. Для сохранения информации:

«Рифмовка информации». Для примера обучающимся было приведено правило русского языка «ЖИ-ШИ пиши с буквой «И» и «ЧА-ЩА пиши с буквой «А»». Для получения навыка в отработке данного приема использовалась рифмовка, помогающая сохранить информацию по правилам правописания: «кое, либо, то, нибудь – тире ставить не забудь, а частицы бы, ли, же – пишут давно раздельно уже».

3. Для воспроизведения информации:

Прием «PQRST». Аббревиатура «PQRST» означает: «Р» – предварительный просмотр; «Q» – вопрос; «R» – чтение; «S» – повторение; «T» – проверка. Обучающимся был предложен легкий текст и дано задание – просмотреть его. Далее необходимо сформулировать вопросы, на которые можно ответить, прочитав текст. Затем нужно снова прочитать текст, уже сконцентрировавшись на вопросах. И, наконец, повторить прочитанное, пытаясь ответить на вопросы по памяти. Для формирования навыка применения данного приема, обучающимся были предложены еще 2 текста повышенной сложности. Один из текстов,

с которыми работали обучающиеся, был таким: «Жили-были детки. Подарила им мама деревянную лошадку. Стали детки на лошадке катать кошечку и собачку. Хорошо катали. Вдруг лошадка перестала катать. Смотрят детки, а у нее ножка сломана. Позвали они дядю Ваню, и он починил лошадку».

После окончания занятий нами была проведена повторная диагностика уровня развития слуховой памяти у обучающихся, которая показала, что процент младших школьников с низким уровнем развития слуховой памяти снизился до 15% от числа всех испытуемых. Результатом проведения развивающей работы является то, что обучающиеся научились применять приемы запоминания в учебной деятельности и устанавливать причинно-следственную связь при воспроизведении информации.

Проверка значимости различий в уровнях развития слуховой памяти младших школьников осуществлялась посредством непараметрического Т-критерия Вилкоксона. Из полученных данных и их анализа был сделан вывод о том, что разработанная и апробированная психолого-педагогическая программа развития слуховой памяти является эффективной, так как в результате компьютерной обработки полученные значения свидетельствуют о существенных различиях между контрольной и экспериментальной групп по всем показателям. Соответственно, разработанная на основе системно-деятельностного подхода психолого-педагогическая программа «Слышу и запоминаю» может быть использована в образовательных учреждениях педагогами-психологами для развития слуховой памяти детей младшего школьного возраста.

Библиографический список

1. Смирнов А.А. Возрастные и индивидуальные различия памяти. М.: АПН, 2011. 221 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Эксмо, 2005. 1136 с.
3. Черемошкина Л.В., Осинина Т.Н. Память: закономерности воспроизведения учебного материала: монография. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2019. 235 с.
4. Лурия А.Р. Маленькая книжка о большой памяти. М.: Оупостошитель, 2017. 166 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ПОДРОСТКАМИ, СКЛОННЫМИ К УПОТРЕБЛЕНИЮ СПИРТНЫХ НАПИТКОВ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования самоотношения подростков со склонностью к употреблению спиртных напитков. Существуют значимые различия психологических особенностей у подростков, употребляющих спиртные напитки, и у подростков, не употребляющих спиртные напитки: особенностей самооценки, мотивации избегания неудач, мотивации готовности к риску. Полученные результаты могут быть использованы в психопрофилактической работе с подростками по формированию навыков и ценностей здорового образа жизни.

Ключевые слова: аддиктивное поведение, подросток, самоотношение, самооценка, мотивация, психопрофилактика.

T.G. Volkova

ORGANIZATION OF MENTAL PSYCHOPROPHYLACTIC WORK WITH ADOLESCENTS PRONE TO ALCOHOL DRINKING

Abstract. The article presents the results of an empirical study of adolescent self-esteem with a tendency to drink alcohol. There are significant differences in the psychological characteristics of adolescents who drink alcohol and in adolescents who do not drink alcohol. These differences concern self-esteem, motivation to avoid failure, motivation for risk appetite. The results can be used in psychoprophylactic work with adolescents in the formation of skills and values of a healthy lifestyle.

Keywords: addictive behavior, adolescent, self-esteem, self-esteem, motivation, psychoprophylaxis.

Кризисная жизненная ситуация, связанная с блокировкой базовых потребностей возраста, для подростка является трудной в плане самоутверждения, независимости, самореализации, социальной компе-

тентности, самоопределения в настоящем и будущем. Нередко это приводит к поведению, получившему название «аддиктивное». Этиология, протекание и механизмы алкоголизма подростков в наше время требуют дополнительного изучения этого поведения применительно к социальной ситуации. По мнению Б.С. Братуся, Д.Н. Долганова, Н.М. Жарикова, В. Зинкратова и др., алкоголизм сам по себе – расстройство не психическое, но при алкоголизме могут возникнуть психозы, негативно влияющие на феномены самосознания личности [1-3]. Хотя алкогольное опьянение может стать провокатором эндогенных психозов, не все молодые люди, склонные к употреблению спиртных напитков, становятся потенциальными алкоголиками [2]. Проблемная ситуация возникает тогда, когда молодой человек начинает употреблять алкоголь по психологическим причинам, с целью расслабиться и снять напряжение. Б.С. Братусь резюмирует, что алкоголь не уничтожает личность как таковую, но глубоко извращает, деформирует ее [4]. В результате образуется собственно аномальная личность, не способная ориентировать и организовывать собственное развитие как процесс приобщения к родовой человеческой сущности.

Психологическая незрелость ведет к тому, что у подростков, склонных к девиантному поведению, создается психическая неустойчивость, подверженность срывам, нарушениям поведения, неадекватной оценки межличностных взаимоотношений, незрелой самооценки.

Целью исследовательской работы являлась реализация психо-профилактического проекта, базирующегося на выявлении самоотношения, мотивации к избеганию неудач, мотивации готовности к риску и их взаимосвязи со склонностью употребления спиртных напитков у подростков (на примере учащихся 9 классов). В исследовании, проведенном совместно с А.Н. Егоровой, принимали участие 72 подростка 9 классов школ города Рубцовска.

В работе использовались следующие методы: интервальная шкала измерения уровня склонности к употреблению спиртных напитков у подростков; тест-опросник самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантелеева; методика «Самооценка» Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан; методика «Мотивация к избеганию неудач» Т. Элерса, методика «Готовности к риску» Шуберта, математические методы анализа с использованием компьютерной программы «SPSS» версия 15.1: математическая обработка данных, Т-критерий Стьюдента.

Проведенный анализ литературы показал, что в подростковом возрасте особенности самоотношения во взаимосвязи со склонностью употребления спиртных напитков проявляются через самоуважение, аутосимпатию, самоуверенность, саморуководство, самообвинение.

Самооценка и притязания во взаимосвязи со склонностью подростков к употреблению спиртных напитков раскрываются через оценку здоровья, умственных способностей, характера, авторитета, внешности, через притязание. Особенности мотивации во взаимосвязи со склонностью употребления спиртных напитков у подростков наиболее остро проявляются через мотивацию избегания и мотивацию готовности к риску.

Данное эмпирическое исследование также доказало, что существуют значимые различия типологических особенностей самооценки и самоотношения у подростков, употребляющих спиртные напитки, и у подростков, не употребляющих спиртные напитки.

Для выявления уровня склонности к употреблению спиртных напитков у подростков была использована интервальная шкала от 0 до 10, на которой распределены градации. Методом математического анализа было выделено три группы подростков: первая группа – подростки, не употребляющие алкогольные напитки (40 подростков, 56%: 12 мальчиков и 28 девочек), вторая группа – подростки, часто употребляющие алкогольные напитки, (9 подростков, 12%: 7 мальчиков и 2 девочки), 3 группа – подростки, редко употребляющие алкогольные напитки (23 подростка, 32%: 17 мальчиков и 6 девочек).

По результатам сравнительного анализа Т-критерия Стьюдента определено, что подростки, не употребляющие спиртные напитки, выше оценивают свое здоровье, свои умственные способности, свой характер, умение делать что-то своими руками, свою внешность, чем подростки, употребляющие спиртные напитки; у подростков, не употребляющих спиртные напитки, выше уровень притязаний к своему здоровью, выше уровень притязаний к своей внешности, чем у подростков, употребляющих спиртные напитки; подростки, не употребляющие спиртные напитки, стремятся избежать неудачи, обойти их стороной; подростки, употребляющие спиртные напитки, стремятся к риску, предпочитают рискованное поведения для достижения намеченных целей.

Результаты сравнительного анализа Т-критерия Стьюдента выявили значимые различия особенностей самоотношения подростков, употребляющих спиртные напитки, и подростков, не употребляющих спиртные напитки: у подростков, не употребляющих спиртные напитки, интегральное чувство собственного «Я», самоуважение, аутосимпатия, самопринятие, саморуководство более позитивно, адекватно и выше, чем у их сверстников, они более самоуверенны, чем подростки, употребляющие спиртные напитки; у подростков, употребляющих

спиртные напитки, чувство самообвинения выше, чем у подростков, не употребляющих спиртные напитки.

По результатам эмпирических данных получены значимые результаты. Особенности самоотношения во взаимосвязи со склонностью употребления спиртных напитков у подростков не употребляющих и употребляющих спиртные напитки, проявляются через самоуважение ($m=16,97$, $p<0,05$), аутосимпатию ($m=10,9$, $p<0,005$), самоуверенность ($m=19,97$, $p<0,05$), саморуководство ($m=6,7$, $p<0,005$), самообвинение ($m=8,97$, $p<0,05$).

Особенности самооценки и притязаний во взаимосвязи со склонностью употребления спиртных напитков у подростков проявляются через самооценку здоровья ($m=17,7$, $p<0,01$), умственных способностей ($m=15,9$, $p<0,004$), характера ($m=15,7$, $p<0,005$), авторитета ($m=12,7$, $p<0,05$), внешности ($m=12,6$, $p<0,01$).

Значимые различия мотивации во взаимосвязи со склонностью употребления спиртных напитков у подростков проявляются через мотивацию избегания неудач ($m=5,9$, $p<0,0001$) и мотивацию готовности к риску ($m=45,6$, $p<0,0001$).

По результатам исследования в образовательной организации была разработана психопрофилактическая программа «Я выбираю здоровье», включающая комплекс мероприятий трех уровней, она наиболее эффективна в форме воздействия на ранних этапах проявления проблем. Профилактика аддиктивного поведения подростков предполагает систему общих и специальных мероприятий на различных уровнях социальной организации, общегосударственном, правовом, общественном, экономическом, медико-санитарном, педагогическом, социально-психологическом. Условиями успешности коррекционной работы считают ее комплексность, последовательность, дифференцированность, своевременность. Психологическая помощь является одним из уровней системы профилактики аддиктивного поведения и играет в ней связующую роль. Она имеет два ведущих направления: психологическая превенция (предупреждение, психопрофилактика); психологическая интервенция (преодоление, коррекция, реабилитация).

Психопрофилактическая работа может входить в комплекс мероприятий всех трех уровней, в форме воздействия на условия и причины, вызывающие аддиктивное поведение, на ранних этапах проявления проблем. Существуют разные формы психопрофилактической работы. Первая форма – организация социальной среды. Объектом работы также может быть семья, социальная группа, школа, класс или конкретная личность. В рамках данной модели профилактика зависи-

мого поведения у подростков включает, прежде всего, социальную рекламу по формированию установок на здоровый образ жизни и трезвость. Вторая форма работы – информирование. Это наиболее обычное направление профилактической работы в форме лекций, распространении специальной литературы, бесед или видео-телефильмов. Третья форма психопрофилактической работы – активное социальное обучение социально-важным навыкам, часто реализуется в форме групповых тренингов.

В соответствии со спецификой аддиктивного поведения можно выделить следующие принципы психопрофилактики: комплексность (организация воздействия на различных уровнях социального пространства, семьи или личности); адресность (учет возрастных, половых и социальных характеристик); позитивность информации; минимализация негативных последствий; личностная заинтересованность и ответственность участников; максимальная активность личности.

По мнению Л.Д. Дёминой, многие проблемы, возникающие у человека, не являются показателем его психического нездоровья и могут быть решены другим, не медицинским путем. Проблемы личностного плана может помочь решить психолог с помощью специфических средств профилактики [5, с. 10-11].

Коррекционная программа психопрофилактической работы с подростками, склонными к употреблению спиртных напитков, «Я выбираю здоровье», построена на основе модели социальной компетентности. В ее основе выявленные нами в практико-ориентированном исследовании взаимосвязи, согласно которым подростки злоупотребляют спиртными напитками в результате особенностей самоотношения – самооценки, мотивации избегания неудач, мотивации готовности к риску. Воздействуя на данные составляющие, мы воздействуем и развиваем самоотношение подростков.

Основная цель программы: создать социально-психологические условия подросткам для противостояния непредвиденным жизненным ситуациям – осознание собственного отношения к алкоголю, мотивов злоупотребления; формирование адекватной самооценки, позитивного самоотношения, мотивации готовности к риску, мотивации избегания неудач.

Принципы реализации целей и задач программы: приоритет позитивных ценностей, установок и целей, реалистический оптимизм; добровольность участия; принцип исследовательской позиции, где участники группы осознают, обнаруживают, открывают идеи, свои личные ресурсы, возможности, особенности; принцип объективации (осознания) поведения, универсальным средством здесь является об-

ратная связь; принцип партнерского общения, который предполагает искренность и открытость участника.

Программа составлена на основе анализа теоретической психологической литературы и использования тренинговых упражнений Н.А. Гусевой, Е.И. Сеницыной, И.Г. Малкиной-Пых и др. Основное содержание программы представляет собой совокупность психотехнических упражнений и приемов, направленных на развитие познавательных процессов, формирование социальных навыков, динамическое развитие группы. План мероприятий психопрофилактической программы «Я выбираю здоровье» рассчитан на один учебный год, включает работу как с подростками, имеющими склонность к употреблению спиртных напитков, так и с учащимися 8-9 классов, их родителями и педагогами школы. Приведем наименование ключевых мероприятий.

Выявление особенностей самооценки, самоотношения, мотивации избегания неудач, мотивации готовности к риску у подростков, склонных к употреблению спиртных напитков. Антинаркотическая и антиалкогольная акция «Классный час!». Конкурс коллажей о здоровом образе жизни. Выставка «Жизни – да!». Спортивные соревнования «Спорт против наркотиков». Индивидуальная психокоррекционная работа психолога с учащимися «группы риска». Оформление уголка по профилактике вредных зависимостей. Оформление информационного стенда для родителей «Дети – наше будущее». Проведение родительской конференции с участием детей о здоровом образе жизни. Семинар для учителей «Формирование адекватной самооценки у подростков». Классный час в 8-9 классах в медиатеке с использованием интерактивных тестовых методик. Оформление методического уголка в помощь классному руководителю «Не допустить беды». Посещение музея медицины. Проведение итогового тестирования и анкетирования.

Подростковый возраст характеризуется как переломный, критический [1, 3]. В этот короткий период жизни человека, от детства до юности, подросток проходит большой путь в своем личностном развитии. Через внутренние конфликты с самим собой, через отношения с другими, через падения и восхождения подросток обретает чувство собственной личности.

Функции самоотношения, самооценки и самоуважения психической жизни подростков состоят в том, что они выступают внутренними условиями регуляции поведения и деятельности человека. Благодаря включению самооценки в структуру мотивации деятельности подростки постоянно соотносит свои возможности, психические ресурсы с целями и средствами деятельности. Особо значимыми являют-

ся ситуации, когда подросток сталкивается с неудачей в важных для него сферах деятельности. Повторяющиеся неудачи могут породить состояние привычной подавленности и привести к устойчивому снижению веры в свои силы и к хронической боязни неудачи. Человек, изначально ориентированный на неудачу, проявляет неуверенность в себе, беспокойство и страх, не верит в возможность добиться успеха, боится критики, не испытывает удовольствия от деятельности, в которой возможны временные неудачи.

Главная цель психопрофилактической работы – психологическое здоровье – связана, прежде всего, с направлением деятельности, ориентированном на своевременное и полноценное психическое и личностное развитие каждого подростка, склонного к алкогольной зависимости. Забота о психологическом здоровье подростка предполагает внимание к его внутреннему миру ребенка: к чувствам и переживаниям, увлечениям и интересам, его отношению к себе, сверстникам, взрослым, окружающему миру, к жизни.

Библиографический список

1. Братусь Б.С. Аномалии личности. М.: Мысль, 1988.
2. Долганов Д.Н. Когнитивная коррекция аддиктивного поведения на примере алкогольной зависимости // Вопросы психологии. 2008. № 3. С. 99-109.
3. Жариков Н.М. Влияние психоактивных веществ на подростка. М., 1990.
4. Братусь Б.С. Психологический анализ изменений личности при алкоголизме. М.: Изд-во МГУ, 1974.
5. Дёмина Л.Д. Психическое здоровье и психологическая культура личности: теоретико-методологический контекст // Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Барнаул, 2005.

Д.Н. Глухов

ВЛИЯНИЕ ОБЩЕСТВЕННОГО МНЕНИЯ НА СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

Аннотация. В статье представлены результаты исследования подверженности подростков влиянию общественного мнения, обозначены наиболее острые проблемы подросткового возраста.

Ключевые слова: подросток, общественное мнение, конформность, массовое сознание.

THE INFLUENCE OF PUBLIC OPINION ON THE TEENAGER'S PERSONALITY

Abstract. The article presents the results of an empirical study of the exposure of adolescents to the influence of public opinion, and identifies the most acute problems of adolescence.

Keywords: teenager, public opinion, conformity, mass consciousness.

Процесс становления личности берет свое начало еще в младенческом возрасте, при непосредственном взаимодействии (общении) ребенка со взрослыми и окружающей средой. Он совершает свои первые действия, а потом и манипуляции предметами и игрушками, произносит первые звуки, слова, то есть он начинает делать первые шаги в своем развитии. На процесс становления личности ребенка влияют многие факторы, одним из которых является общественное мнение.

Проблема влияния общественного мнения на становление личности подростка является актуальной на сегодняшний день. Ведь именно сейчас общественное мнение играет значимую роль в жизни каждого человека и общества в целом. Оно действует и проявляется практически в каждой сфере жизни и деятельности общества. Общественное мнение представляет собой массовое сознание, которое включает в себе отношение людей к каким-либо социальным действиям или явлениям.

Проблемой воздействия общественного мнения занимались многие отечественные и зарубежные авторы. Так, О.В. Епархина определяет общественное мнение как специфическое проявление общественного сознания, выражающееся в оценках и характеризующее явное отношение больших социальных групп к актуальным проблемам действительности, представляющим общественный интерес.

Также проблемой общественного мнения занимался и выдающийся английский педагог и философ Джон Локк. Он впервые отметил воспитательную роль общественного мнения. Так, по мнению Дж. Локка, общественность принуждает человека к конформности, используя страх перед изоляцией. То, что мы считаем своим мнением, не принадлежит нам и не наше, это есть отражение мнения других. Люди не доверяют новым мнениям, тенденциям, потому что они – новые, неизвестные, в них незаметны вся суть и весь смысл.

Б.А. Грушин подчеркивал, что общественное мнение перекрывает все существующие формы сознания или входит в каждую из них в качестве своеобразного способа их существования.

Таким образом, мы приходим к выводу, что общественное мнение – это форма массового сознания, в которой обнаруживается отношение различных групп и людей к событиям, процессам действительной жизни, зацепляющим их интересы и потребности. Также подверженность общественному мнению – это способность индивида «встроиться» в какую-либо группу, подчиняться нормам и установкам группы. В процессе жизни и деятельности многие люди хотя бы раз подвергались общественному мнению. И, конечно же, подростки находятся в зоне риска.

Подростковый возраст – это самый тяжелый и сложный из всех детских возрастов, представляющий собой период становления личности. Это самый знаменательный период, так как именно здесь складываются основы нравственности, формулируются социальные, духовные установки, отношение к себе, окружающим людям и миру в целом. Главные побуждающие линии этого возрастного периода связаны с инициативным стремлением к личностному самосовершенствованию, что выражается в самопознании, самовыражении, а также в самоутверждении.

Подростковый период – это период завершения детства, переход от детства к взрослости. Сравнение себя со взрослыми и с более младшими школьниками приводит подростка к выводу, что он уже не ребенок, а взрослый. Переход к подростковому возрасту характерен изменениями ситуаций, влияющих на развитие личности ребенка. Он чувствует себя взрослым и хочет, чтобы окружающие признавали его взрослым, самостоятельным и значимым. По мнению Д.Б. Эльконина, «чувство взрослости есть новообразование сознания, через которое подросток сравнивает себя с другими, находит образцы для усвоения, строит свои отношения с другими людьми, перестраивает свою деятельность». Основные психологические потребности подростка – стремление к общению со сверстниками, стремление к самостоятельности и независимости, «эмансипации» от взрослых, к признанию своих прав со стороны родителей, взрослых и других людей. Подростки часто испытывают стремление быть похожими на взрослых. То есть они подражают какому-либо референтному лицу или группе. Нередко эти чувства приобретают сильный характер.

Чувство подражания кому-то, желание быть похожим на кого-то – это и есть конформность. Конформность – зависимость человека от общественного мнения; предрасположенность подчиняться, выпол-

нять нормы, установленные в группе или обществе. Мы говорим об одной из разновидностей конформности – подчинении. Подростки как никто другой склонны подчиняться, это могут быть как и всеми принятые нормы морали, так и негативный опыт других людей. Роль подражания изменяется, оно становится управляемым, удовлетворяет многочисленные потребности интеллектуального и личностного самосовершенствования индивида.

Подростки наиболее восприимчивы к воздействию внешних факторов и склонны к конформности. Выделяют несколько факторов, влияющих на конформность: 1) индивидуально-психологические особенности личности (степень внушаемости, устойчивость самооценки, уровень самоуважения, потребность в чем-то одобрении и пр.); 2) статус и роль личности (в группе); 3) биологические особенности (пол, возраст); 4) культурные особенности.

Что является причиной конформности? Как считают многие исследователи, основная причина – желание людей соответствовать какому-либо групповому поведению и понравиться группе. Особенно подростки склонны к этому. Они выделяют для себя референтную группу или лицо и хотят быть похожим, хотят понравиться, то есть подросток так пытается самоутвердиться и показать, как ему кажется «свое Я». Ведь гораздо легче быть таким как все и не выделяться, чем раскрыть самого себя. Подросток очень восприимчив к критике, а если же его как-то не так воспримут в этой группе, то он может подумать, что он «не такой» и «плохой». Вследствие этого он и становится как все, ведет себя как все, потому что сознание подростка наиболее восприимчиво к воздействию внешних факторов и наиболее склонно к конформности в силу еще не до конца сложившихся моральных устоев и мировоззрений.

Заниженная самооценка выступает дополнительным условием зависимости от общественного мнения, так как подросток старается самоутвердиться с помощью одобрения, принятия его личности группой. Низкая самооценка, неуверенность в себе и в своих силах фиксирует желание подростка подражать всем. Он стирает свои индивидуальные качества, свою универсальность. Впоследствии ребенок (подросток), подверженный общественному мнению, изменяет свое поведение в обществе, меняет свои взгляды на жизнь, ценностные ориентиры, авторитеты. То есть он изменяется, пытается быть «правильным» для общества или референтной группы.

Таким образом, можем сделать вывод, что большинство подростков склонны к конформности, они подвержены общественному мнению. Причины этого явления разные: возраст, индивидуально-

психологические особенности личности, ее положение в обществе, физиологические особенности, стремление достичь уважения и внимания в референтной группе. В результате воздействия общественного мнения на личность индивид встраивается в определенную систему какой-либо группы или общества, то есть ему приходится изменять свое истинное «Я», для того чтобы его приняли другие. Подросток изменяет свой стиль жизни, изменяет свои ценностные ориентиры, принципы и моральные установки, он изменяется как личность и как индивидуальность.

Библиографический список

1. Епархина О.В. Социология общественного мнения: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. М.: Академия, 2013. 240 с.
2. Кравченко А.И. Социология: учебник для вузов. М.: Юрайт, 2011. 523 с.
3. Немов Р.С. Психология: учебник для бакалавров. М.: Юрайт, 2014. 639 с.
4. Сапогова Е.Е. Психология развития человека: учеб. пособие. М.: Аспект Пресс, 2012. 465 с.
5. Свенцицкий А.Л. Социальная психология: учебник. М.: ТК Велби; Проспект, 2013. 336 с.

Л.А. Дубровина

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. В статье рассматривается термин «социальная активность», его структурные составляющие. Раскрывается необходимость развития социальной активности у студенческой молодежи. Показана связь социальной активности с ценностными ориентациями личности и возможности учета этой связи для развития социальной активности. Выделен алгоритм развития социальной активности у студенческой молодежи. Особое внимание уделяется включению студентов в профессиональную деятельность как одному из направлений развития социальной активности. Обращается внимание на необходимость учета связи социальной активности с индивидуальными нравственными нормами личности.

Ключевые слова: социальная активность, условия развития социальной активности, психолого-педагогические условия, студенческая молодежь.

L.A. Dubrovina

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIAL ACTIVITY AMONG STUDENTS

Abstract. The article deals with the term “social activity”, structural components of social activity. It reveals the need for the development of social activity among students. The connection of social activity with the value orientations of the individual and the possibility of taking into account this connection for the development of social activity are shown. The algorithm for the development of social activity among students has been highlighted. Particular attention is paid to the inclusion of students in professional activities as one of the directions of the development of their social activity. Attention is drawn to the need of paying attention to the connection of social activity with the individual moral norms of the individual.

Keywords: social activity, conditions for the development of social activity, psychological and pedagogical conditions, students.

В современной российской действительности востребованы энергичные, творческие люди, способные действовать в постоянно изменяющихся и усложняющихся условиях. На смену понятию «добросовестный исполнитель» пришло понятие «социально активный» человек. Л.К. Иванова, И.В. Колесов отмечают, что социальная активность является одним из основных источников прогрессивного обновления общества [1]. Студенческая молодежь – самая активная часть общества. Психолого-педагогическая проблема заключается в развитии просоциальной активности, основанной на соответствующих желаниях и потребностях молодежи применить полученные знания на благо общества.

Термин «активность» имеет латинское происхождение и означает инициативность, деятельное участие в чем-либо, энергичную деятельность. Активность как научная категория исследуется в самых различных аспектах, на разных уровнях: биологическом, психофизиологическом, психологическом, социально-психологическом.

Л.К. Иванова, И.В. Колесов в своей статье отмечают, что социальная активность может проявляться и формироваться в разных видах человеческой деятельности, если они имеют просоциальную направ-

ленность и целью их являются не только узколичные интересы и потребности, а интересы и благо общества, коллектива. Кроме того, чем дальше человек в своем поведении и деятельности отходит от узколичных потребностей, тем большую ценность для общества приобретает его активность.

Выделяют сущностные черты социальной активности личности: динамическая характеристика (внутреннего и внешнего) социального поведения личности, высшей формой которого является общественно значимая деятельность. Л.К. Иванова, И.В. Колесов считают, что социальная активность личности – это диспозиционная стратегия ее социального поведения. Выделяют четыре диспозиционных уровня регуляции социального поведения личности: неосознаваемые фиксированные установки; социальные установки (аттитюды); направленность личности; ценностные ориентации [1].

Как отмечает Ю.О. Кустикова, развитие социальной активности студенческой молодежи должно осуществляться с учетом, с одной стороны, особенностей изменяющейся социальной и образовательной среды, с другой – специфики этой социально-демографической группы, ее внутренней дифференциации, места и роли в обществе, а также необходимости разрешения сложившегося противоречия между потребностями молодежи в становлении ее в качестве социального субъекта и возможностями их реализации [2].

Среди факторов, влияющих на развитие социальной активности студенческой молодежи, являются: стремление молодежи к самореализации, авторитетные для молодежи люди. Ю.О. Кустикова выделяет ряд факторов, тормозящих развитие социальной активности студенческой молодежи: неверие в общественные идеалы, безразличие общества и старших возрастных групп к проблемам молодежи, недоверие органам власти и индифферентность самой студенческой молодежи [2].

Эффективность развития социальной активности студенческой молодежи зависит от уровня представленности всех видов ее активности и степени согласованности интересов с интересами других социальных субъектов.

Критериями высокого уровня развития видов социальной активности выступают:

- для познавательной активности – признание знаний и навыков их приобретения основной целью, ярко выраженная потребность в знаниях;

– для трудовой активности – важность самого процесса труда и интересной творческой работы, систематическое проявление инициативы в трудовой деятельности;

– для общественно-политической активности – наличие собственных политических убеждений, участие в деятельности общественных объединений, осведомленность о социальных проблемах общества и заинтересованность в их решении.

Одним из важнейших факторов развития социальной активности студенческой молодежи является связь ее с профессиональной подготовкой. Как отмечают психологи (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), подготовка к будущей профессии является ведущей деятельностью юношеского возраста, в которой формируются личностные образования [1]. Ценностно-мотивационная сфера личности студентов формируется в процессе овладения ими профессиональной деятельностью.

Развитие социальной активности у студенческой молодежи будет эффективно при соблюдении определенных психолого-педагогических условий. Н. Ипполитова, Н. Стерхова интерпретируют понятие «условие» как обстоятельство, от которого что-нибудь зависит, или как правила, установленные в какой-нибудь области жизни, деятельности, или как обстановка, в которой что-нибудь происходит [3, с. 8]. В психологии понятие «условие» представлено в контексте психического развития и раскрывается через совокупность внутренних и внешних причин, определяющих психологическое развитие человека, которые либо ускоряют, либо замедляют его, но в любом случае оказывают влияние на процесс развития, его динамику и конечные результаты [3, с. 8]. С точки зрения педагогики, В.М. Полонский интерпретирует понятие «условие» как совокупность воздействий (природных, социальных, внешних и внутренних), определяющих физическое, нравственное, психическое развитие человека, его поведение. Перечисленные воздействия влияют на структуру и организацию учебно-воспитательного процесса [4].

Итак, можно отметить, что понятие «условие» является общенаучным. Г.Х. Валеев рассматривает педагогическое условие в трех аспектах:

1) совокупность причин, обстоятельств, каких-либо объектов и т.д., воздействующих на личность;

2) средство, определяющее развитие, воспитание и обучение человека;

3) способ ускорения или замедления процесса развития, воспитания и обучения, а также воздействия на их динамику и конечные результаты [4].

Конкретизируя психолого-педагогические условия, необходимые для развития социальной активности студенческой молодежи, можно выделить следующее.

Во-первых, системный подход, как психолого-педагогическое условие, которое заключается в рассмотрении целостной системы «природа – общество – духовное пространство». Ценностные ориентации во многом определяют социальные потребности, мотивы поведения и поступки человека. Ценности не присваиваются личностью в «готовом виде», а формируются постепенно, в процессе социальной деятельности и накопления жизненного опыта.

Во-вторых, следующим психолого-педагогическим условием эффективного развития социальной активности является формирование ценностей личности, в частности, ценности общественно-полезной деятельности.

В-третьих, психолого-педагогическим условием является деятельностьный подход. В структуре деятельности выделены следующие этапы: 1) осознание потребности; 2) сопоставление ее с наличной системой ценностей, установок, смыслов; 3) целеполагание и формирование мотива деятельности; 4) планирование и организация деятельности; 5) волевой контроль над осуществлением деятельности; 6) выявление и оценка результатов, рефлексия того, что было сделано [4]. Согласно этому, в целенаправленно организованном процессе по формированию ценностного отношения особое внимание уделяется осознанию объективно (общественно) существующих ценностей. Происходят, таким образом, процессы выбора, принятия, осознания. Пройдя внутреннюю обработку, ценности присваиваются, становятся своими.

В-четвертых, еще одно необходимое и достаточное психолого-педагогическое условие эффективного развития социальной активности – это такая организация образовательной среды, при которой студент имеет возможность развить свой творческий потенциал, самореализовываться. Наиболее адекватной формой для самореализации личности является коллективное творческое дело. Творческая, общественно-полезная коллективная деятельность будет являться для студентов основой, психологическим механизмом развития социальной активности.

В-пятых, к психолого-педагогическим условиям развития социальной активности можно отнести гуманизацию взаимодействия участников целостного педагогического процесса. Понятие «образовательный процесс» в современной педагогике охватывает «специально созданное, развивающееся в границах определенной воспитательной системы взаимодействие воспитателей и воспитанников, направленное на достижение поставленной цели и приводящее к изменению индиви-

дуальных качеств личности учащихся» [4]. Необходимо организовать такое взаимодействие участников образовательного процесса в условиях вуза, при котором осуществляется субъект-субъектный подход. Основными показателями такого взаимодействия являются: взаимопознание, взаимопонимание, взаимоотношение, взаимные действия, взаимовлияние.

Таким образом, подводя итог всему вышесказанному, можно выделить систему психолого-педагогических условий эффективного развития социальной активности студентов в условиях вуза. В данную систему включаются следующие условия: системный подход, формирование ценностей личности, деятельностный подход, развитие творческого потенциала личности, создание возможностей для ее самореализации, гуманизацию взаимодействия участников педагогического процесса. Хотелось бы подчеркнуть, что необходимый эффект дает именно система психолого-педагогических условий. Взаимосвязь и взаимовлияние выделенных условий можно представить следующим образом. Развитие социальной активности должно проводиться в рамках системы «природа – общество – духовное пространство». Развитие ценностных ориентаций и потенциала личности, ее самовыражение возможно при условии деятельностного подхода. Наибольшее воспитательное значение имеет деятельность, носящая творческий характер. Формирование социальной активности возможно только при условии гуманизации отношений участников образовательного процесса. Это дает возможность перевести ценность социально-полезной деятельности из разряда терминальных ценностей в разряд инструментальных, т.е. вести социально активный образ жизни не только для себя лично, но и для достижения общественно-значимой цели. Выделенные условия, на наш взгляд, способствуют развитию личностного отношения студентов к общественно-полезной деятельности, а значит, эффективного развития социальной активности. Соблюдение выделенных психолого-педагогических условий позволяет естественным образом объединить учебную и воспитательную работу со студентами, придать профессиональной подготовке студентов морально-нравственную направленность. Социальная активность будет иметь индивидуальную значимость при условии свободы выбора и постановки студента в позицию субъекта деятельности. Только при таком подходе возможно избежать развития конъюнктурной личности, соответствующей внешним социальным требованиям, без внутреннего принятия их.

Библиографический список

1. Дубровина Л.А. Развитие социальной активности у студенческой молодежи в условиях высшей школы // Актуальные вопросы общей и юридической психологии: образование, право и социальные практики: материалы Международной научно-практической конференции / под ред. Е.С. Аничкина, А.А. Васильева, Д.В. Каширского, Н.В. Сабельниковой. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2018. С. 127-131.
2. Кустикова Ю.О. Технология формирования социальной активности студента в воспитательной системе вуза [Электронный ресурс]. URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/tehnologiya-formirovaniya-socialnoy-aktivnosti-studenta-v-vospitatelnoy-sisteme> (дата обращения: 27.07.2019).
3. Ипполитова Н., Стерхова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // General and Professional Education. 2012. № 2. Рр. 8-14.
4. Дубровина Л.А., Сорокина Л.А. Психолого-педагогические условия эффективного экологического воспитания в современной школе // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. 2017. № 30 (49). С. 47-53.
5. Соколова Е.С. Социальная активность современной российской молодежи [Электронный ресурс]. URL: <https://psibook.com/articles/sotsialnaya-aktivnost-sovremennoy-rossiyskoy-molodezhi.html> (дата обращения: 27.07.2019).

И.В. Казакова

СЕЛФИ КАК РЕСУРС СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация. В публикации рассматривается распространенный в молодежных социальных сетях феномен селфи. Предпринята попытка рассмотреть селфи в контексте совладающего поведения, а именно как копинг-ресурс, который помогает молодым людям преодолевать трудные жизненные ситуации.

Ключевые слова: совладающее поведение, селфи, ресурс совладающего поведения, трудная жизненная ситуация.

SELFIES AS A RESOURCE OF COPING BEHAVIOR

Abstract. The publication analyses the phenomenon of selfie that is common in youth social networks. An attempt to consider selfies in the context of coping behavior, namely, as a coping resource that helps young people overcome difficult life situations was made.

Keywords: coping behavior, selfie, a resource for coping behavior, difficult life situation.

В настоящее время социальные сети стали неотъемлемой частью жизни человека, в которых все большее место занимает такой феномен, как «селфи». Фотографирование своего изображения (на расстоянии вытянутой руки или с помощью зеркала) и размещение его в социальных сетях набирает все большие обороты, особенно среди молодых людей. Как известно, юношам и девушкам приходится сталкиваться со множеством трудных ситуаций, продиктованных возрастными особенностями и социальными условиями жизнедеятельности: поиск и оформление образа собственного «Я», профессиональное самоопределение, выстраивание отношений с родителями и др. Активная презентация молодыми людьми своих автопортретов в сети, возможно, в какой-то мере помогает им преодолевать возникающие проблемы. В связи этим вопрос о том, может ли селфи для молодых людей выполнять функции ресурса совладающего поведения, помогающего справиться с возникающими трудными ситуациями, нуждается в пояснении.

Несмотря на все большую популярность рассмотрения селфи в научной периодике и его неоднозначную оценку исследователями, данный феномен остается малоизученным в психологии. Какие задачи преследует молодой человек, делая селфи? Как отмечают О.А. Герасимова и В.А. Лабунская, «конструирование внешнего облика, трактуемое как конструирование образа для других или переконструирование образа о себе у других и у самого себя, является всегда связанным с определенными жизненными событиями» [1]. Чаще всего, запечатлевая себя в удачном ракурсе и презентуя этот образ общественности, юноши и девушки стремятся самоутвердиться, привлечь на себя внимание и вызвать интерес в интернет-сообществе. Полученные положительные оценки и комментарии способствуют преодолению в некоторой мере чувства неполноценности. Другими словами, селфи позволяет заявить о себе, своей индивидуальности и повысить самооценку,

полюбоваться самим собой. С другой стороны, селфи, являясь предметом рассмотрения в социальных сетях, побуждает хоть немного рефлексирующих молодых людей к самопознанию и саморазвитию. Поскольку невозможно не сравнивать собственные автопортреты с точно такими же или очень похожими ракурсами других людей. Молодые люди, не всегда понимая самих себя, копируют чужие позы, сюжеты, мимику, что в итоге и делает их такими же, как и большинство. В итоге, стремясь к индивидуальности, они растворяются и теряются в массе схожих лиц.

Для того чтобы рассмотреть селфи в контексте преодоления трудных жизненных ситуаций, необходимо понять, что представляет собой совладающее поведение. Итак, под совладающим поведением следует понимать целенаправленное социальное поведение, позволяющее субъекту справиться с проблемной ситуацией адекватными личностным особенностям и ситуации способами через осознанные стратегии действий [2]. Предполагается, что процесс преодоления трудных ситуаций осуществляется через привлечение ресурсов совладания и реализуется в стратегиях совладания.

Ресурсы совладающего поведения представляют собой внешние и внутренние возможности, которые позволяют человеку реализовать программы и стратегии поведения для преодоления стрессовой ситуации [3]. В настоящее время в научной литературе представлены разнообразные классификации ресурсов совладающего поведения, в большинстве из них как зарубежные, так и отечественные ученые выделяют ресурсы совладания в зависимости от локализации источника: внешние (социальная поддержка, материальное благосостояние и др.) и внутренние (локус контроля, мотивация, самооффективность и др.).

Так, к внешним ресурсам совладающего поведения относится социальная поддержка, понимаемая как все формы поддержки, которые обеспечиваются другими людьми и группами, помогающие индивиду преодолеть трудности в жизни [4]. Оказание социальной поддержки как ресурса совладания проявляется во взаимодействии с другими людьми, в ходе которого молодые люди осмысливают происходящее, понимают себя, получают одобрение намеченным действиям и укрепляют веру в собственные силы, определяют с выбором нужной, эффективной линии поведения в сложившихся обстоятельствах. Таким образом, благодаря социальной поддержке человек способен осмыслить с помощью других варианты выхода из сложной ситуации, выйти на главное именно для себя и укрепить веру в собственные силы. В контексте нашей работы селфи будем рассматривать как разновидность социальной поддержки, направленной на решение преимуще-

щественно не инструментальных (актуальной помощи, решение конкретной задачи и др.), а эмоциональных задач (доброжелательное отношение, внимание и др.).

Размещая свой автопортрет в социальной сети, молодые люди через его одобрение виртуальной аудиторией чувствуют себя принятыми интернет-сообществом, нужными другим людям, на какой-то момент времени даже уверенными в самих себе. И это снижает возникающее напряжение от возникших жизненных трудностей, что подтверждает правомерность рассмотрения селфи как социального ресурса совладания. Однако погоня за оценками не решает возникшей трудной ситуации, а только уводит от ее осмысления. Схожие автопортреты, однообразные комментарии блокируют человеку путь к самому себе.

В данном ключе рефлексивная функция социальной поддержки как ресурса совладающего поведения, осуществляемая во взаимодействии с другими людьми для решения возникшей проблемы, частично нивелируется. Преодоление трудной жизненной ситуации, в данном контексте, вероятно, будет возможно, но не благодаря селфи, а вопреки.

Подводя итоги вышеизложенному, можно заключить, что селфи представляет собой разновидность такого ресурса совладающего поведения, как социальная поддержка. Он позволяет человеку в трудной жизненной ситуации снять возникающее напряжение, почувствовать себя увереннее, переключиться на другие события посредством интернет-коммуникации. Следует отметить, что рассмотрение проблемы под данным углом зрения нуждается в дальнейшем изучении.

Библиографический список

1. Герасимова О.А., Лабунская В.А. Влияние выраженности феминности-маскулинности на самооценки компонентов внешнего облика на различных этапах жизненного пути // Северокавказский психологический вестник. 2004. № 2. С. 131-137.
2. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: дисс. ... д-ра психол. наук. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2005. 156 с.
3. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М.: ПЕР СЭ, 2006. 528 с.
4. Оксфордский толковый словарь по психологии / под ред. А. Ребера. Oxford: Penguin Non-Classics, 2002. 864 с.

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЕ СОДЕРЖАНИЕ ВОЗРАСТНОГО КРИЗИСА 17 ЛЕТ: КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Аннотация. Раскрывается ценностно-смысловое содержание кризиса 17 лет, представляющего собой возрастной переход от ранней к поздней юности. На основе материалов эмпирических исследований показано, что личностные ценности субъекта на каждой из двух ступеней (фаз) юношеского возраста характеризуются стабильностью и качественным своеобразием. Возраст 17 лет является переходным этапом, критической точкой онтогенеза в перестройке системы ценностей субъекта. Полученные в исследовании результаты подтверждают известный тезис Л.С. Выготского о том, что перестройка потребностей и побуждений, переоценка ценностей есть основной момент при переходе от возраста к возрасту.

Ключевые слова: ранняя и поздняя юность, кризис 17 лет, возрастной переход, ценности.

D.V. Kashirsky

VALUE-SENSE CONTENT OF THE 17-YEAR AGE CRISIS: A CULTURAL-HISTORICAL APPROACH

Abstract. The value-semantic content of the crisis of 17 years is revealed, which is an age transition from early to late youth. On the basis of empirical research, it is shown that the personality values of the subject at each of the two stages (phases) of adolescence are characterized by stability and a quality originality. The age of 17 is a transitional stage, a critical point of ontogenesis in the restructuring of the subject's value system. The results obtained in the study confirm the well-known thesis of L.S. Vygotsky that the restructuring of needs and motives, the reassessment of values is the main point in the transition from age to age.

Keywords: early and late youth, the crisis of 17, age transition, values.

Проблема ценностей становится актуальной для общественного и индивидуального сознания в те исторические эпохи, когда общественная идеология испытывает кризис. Именно это и происходит в современном российском обществе, в котором протекают сложнейшие и противоречивые процессы, связанные с изменением его сущ-

ностных характеристик. Отличительная особенность этих процессов заключается в том, что они связаны с ломкой мировоззрения, переоценкой и переосмыслением сложившейся системы взглядов и ценностей.

Перемены, происходящие в нашей стране, не могут не отразиться на ценностях юношей и девушек, система личностных приоритетов которых находится в процессе становления. Многие психологи (К.С. Абульханова-Славская, Л.И. Божович, И.В. Дубровина, И.С. Кон, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, Д.И. Фельдштейн, Дж. Марше, Э. Эриксон и мн. др.), характеризуя юность, указывают на необходимость мировоззренческого выбора в этом возрасте. Отсутствие такого выбора не позволяет субъекту найти свое место в мире человеческих отношений и не способствует его психическому здоровью. Поэтому изучение ценностно-смысловых образований в структуре личности в данном возрасте представляет несомненную теоретическую и практическую значимость.

При всей сложности проблем, встающих перед молодым человеком в период юности, анализ научных работ показывает, что данный этап онтогенеза освещается в психологической литературе гораздо в меньшей степени, чем детство или отрочество. По этой причине портрет современного юноши выглядит расплывчатым и недостаточно конкретным, детализированным. Помимо этого, в исследованиях, как правило, не отмечается качественных различий между юношами и девушками, обучающимися в средней школе, и теми, кто уже сделал свой жизненный выбор, поступив, например, в высшее учебное заведение, то есть перейдя на следующую стадию жизненного самоопределения. Психологи чаще рассматривают юношеский возраст в целом, не выделяют в нем отдельных этапов, стадий или фаз и не изучают их специфику. Многими авторами отмечается сензитивность данного периода онтогенеза к формированию мировоззрения, ценностно-нормативной системы, жизненных идеалов и пр., но при этом юность вновь рассматривается в качестве однородной возрастной группы.

Несмотря на то, что в возрастной психологии выделяется кризис 17 лет, содержание которого связывается с первым этапом реального, а не виртуального, как в ранней юности, жизненного, личностного и профессионального самоопределения, отсутствуют достоверные данные о развитии личностных ценностей в периоды ранней (15-17 лет) и поздней (17-23 года) юности. Остается не изученной также ценностно-смысловая природа кризиса 17 лет, особенности которой могли

бы быть выявлены путем изучения динамики личностных ценностей при переходе от одной фазы юношеского возраста к другой, то есть от ранней к поздней юности.

На данный момент приходится констатировать, что получившая в отечественной психологии наибольшее признание теория периодизации психического развития Д.Б. Эльконина, построенная на идеях Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, хотя и указывает на существование кризиса 17 лет, фактически не раскрывает его психологического содержания. Наиболее изученной в отечественной психологии является ранняя юность – старший школьный возраст, находящийся последним в данной возрастной периодизации. Однако как представляется, раннюю юность нельзя отрывать от второй фазы юношеского возраста – поздней юности, поскольку важные задачи взросления, определяемые социальной ситуацией развития, распространяются на весь возраст в целом. Возраст 17 лет в гораздо меньшей степени представлен в отечественной психологической литературе именно как критический, несмотря на интерес к этой завершающей детство точке онтогенеза. Дело еще и в том, что симптоматика данного кризиса в возрастном плане являлась слишком разнородной, чтобы рассматривать ее как характеристику нормативного кризиса. Между тем, на наш взгляд, симптоматика кризиса 17 лет может быть осмыслена в контексте проблемы развития системы личностных ценностей в онтогенезе. Подтверждение сказанному находим, в частности, у Л.С. Выготского: «...Переоценка ценностей есть основной момент при переходе от возраста к возрасту» [1]. Данное положение, а также опыт наших собственных исследований [2], ориентирует на детальное изучение ценностно-смыслового содержания кризиса 17 лет.

Таким образом, цель нашего исследования – выявление особенностей развития личностных ценностей в ранней и поздней юности, а также на переходном этапе между данными фазами возрастного цикла субъекта. В основу исследования положена гипотеза о том, что в развитии системы личностных ценностей в юношеском возрасте могут быть выделены литические (стабильные) периоды, характеризующиеся устойчивостью системы ценностей, а также критические (кризисные) периоды, заключающиеся в ее перестройке. Перестройка системы ценностей в юношеском возрасте совершается под влиянием реальных поведенческих выборов, происходящих после окончания средней школы в связи с дальнейшим жизненным и профессиональным самоопределением субъекта. Данная гипотеза конкретизируется в следующих положениях:

1. Система личностных ценностей субъекта на каждой из стадий (фаз) юношеского возраста, а именно от 15 до 17 лет и от 17 до 21 года, характеризуется стабильностью (устойчивостью во времени) и качественным своеобразием.

2. Возраст 17 лет является переломным этапом, критической точкой онтогенеза в развитии системы личностных ценностей субъекта.

Способ организации исследования и выборка. Для эмпирической проверки выдвинутых предположений было проведено эмпирическое исследование, которое совмещало сравнительный и генетический способ организации. В первом случае качественно разные объекты сопоставлялись друг с другом по некоторой совокупности признаков (метод сравнительно-возрастных или поперечных срезов). В исследовании, организованном подобным образом, принимали участие старшеклассники 10 и 11 классов химико-биологического, гуманитарного и физико-математического профилей гимназии № 42, учащиеся гуманитарного профиля лицея № 53 (г. Барнаул), учащиеся 10 и 11 классов гуманитарного и физико-математического профилей общеобразовательных школ № 1 и № 4 (г. Заринск), студенты-первокурсники гуманитарного и математического профилей барнаульских вузов. Во втором случае прослеживались изменения одного и того же объекта, взятого в разных временных точках (метод продольных срезов, или лонгитюдных исследований, как одна из форм генетического метода). В исследовании, построенном таким способом, принимали участие старшеклассники гуманитарного, химико-биологического и физико-математического профилей гимназии № 42 в 10 классе и далее (они же) в 11 классе, а также студенты математического факультета барнаульского педвуза вначале на I курсе, а затем (они же) на IV курсе обучения. Общая численность выборки составила более 3500 человек.

Метод. В работе применены авторские методики исследования ценностей [2].

Результаты. Лонгитюдное исследование показало, что на протяжении двух лет обучения в старших классах система личностных ценностей учащихся гуманитарного, химико-биологического и физико-математического профилей не претерпевает значимых качественных трансформаций.

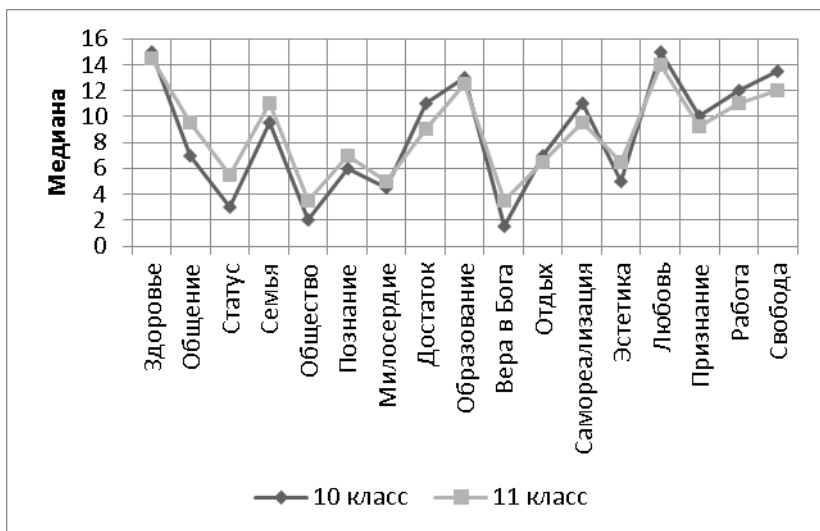


Рис. 1. Результаты лонгитюдного исследования личностных ценностей учащихся в 10 и 11 классах гимназии

В каждом из трех случаев наблюдается высокая корреляция между иерархиями личностных ценностей учащихся в 10 и 11 классах каждого из профилей. При этом коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена распределен в обследованных выборках в следующем диапазоне: $r = 0,92-0,94$. На рисунке 1 представлены обобщенные результаты лонгитюдного исследования личностных ценностей учащихся на протяжении последних двух лет обучения в гимназии.

Примечательно, что между учащимися разных образовательных профилей выявлены статистически значимые различия в выборе личностных ценностей, однако учащихся каких бы профилей обучения мы ни рассматривали, в каждом случае (внутри соответствующих выборок) отмечается устойчивость систем ценностей в возрастном диапазоне 15-17 лет, приходящемся на момент обучения подростков в старших (10-11) классах. Полученный результат находил свое подтверждение на протяжении трехлетних исследований, проведенных нами в гимназии № 42 на разных выборках учащихся каждого из трех профилей обучения. Таким образом, материалы исследования позволяют сделать вывод о том, что стабильность (устойчивость во времени) системы личностных ценностей в ранней юности, названная нами *ценностно-смысловым мораторием*, обусловлена, в первую очередь, воз-

растными особенностями респондентов и не зависит от профиля получаемого образования.

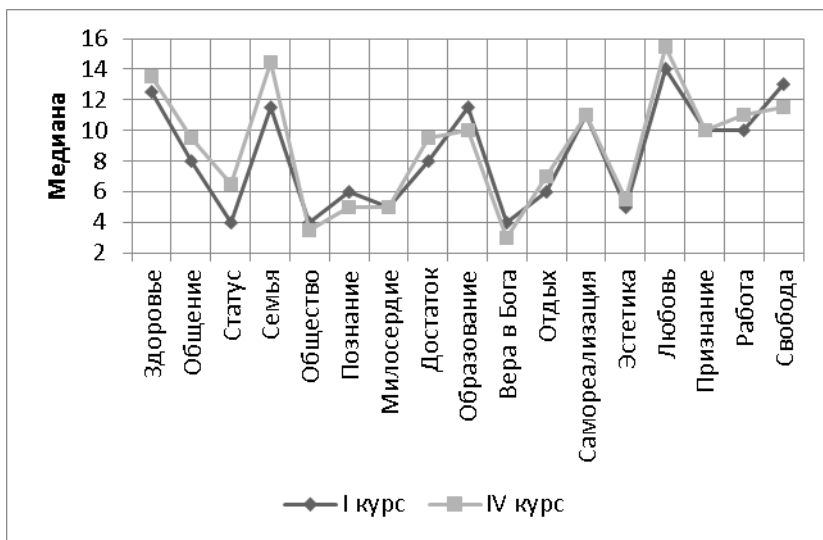


Рис. 2. Результаты лонгитюдного исследования личностных ценностей студентов на I и IV курсах

Аналогичным образом результаты лонгитюдного исследования студентов с I по IV курс показали, что существенных качественных преобразований в системе личностных ценностей на протяжении четырех лет вузовского обучения также не происходит: налицо вновь *ценностно-смысловой мораторий* (рис. 2). Коэффициент корреляции Ч. Спирмена в данном случае также указал на наличие очень тесной связи между соответствующими выборками ($r=0,93$).

Таким образом, проведенное исследование указывает, что стадии онтогенеза 15-17 лет (ранняя юность) и 17-21 года (поздняя юность) характеризуются устойчивостью систем личностных ценностей юношей и девушек. Показательно, что указанные периоды ценностно-смыслового моратория согласуются с литическими стадиями возрастного развития. Однако существует закономерность и другого рода, заключающаяся в том, что качественные изменения в системе личностных ценностей происходят на переходном этапе от ранней к поздней юности, от одной фазы развития к другой, то есть приурочены к кризису 17 лет. Так, исследование выявило наличие статистиче-

ски значимых различий в выборе ценностных приоритетов между учащимися старших классов и студентами-первокурсниками, что, в частности, указывает на качественные изменения в системе ценностей на переходном этапе от раннего к позднему юношескому возрасту. Проведенный анализ, в частности, показал, что при переходе из ранней в позднюю юность у молодежи наблюдается некоторое снижение значимости высшего образования ($t = 2,37; p \leq 0,01$), а рейтинги семейных ценностей постепенно повышаются ($t = 2,54; p \leq 0,01$). При этом повышение в статусе семейных отношений, пожалуй, самая яркая поступательная тенденция, характеризующая динамику развития личностных ценностей от 11 класса общеобразовательной школы (гимназии) к IV курсу вуза.

Полученные результаты подтверждают тезис о том, что в развитии системы личностных ценностей в юношеском возрасте могут быть выделены литические (стабильные) периоды, характеризующиеся устойчивостью системы ценностей, а также критические (кризисные) периоды, заключающиеся в ее перестройке. Материалы исследования позволяют высказать предположение, что качественная перестройка системы личностных ценностей в юношеском возрасте совершается под влиянием реальных жизненных выборов молодых людей, происходящих после окончания средней школы в связи с актуальными задачами жизненного и профессионального самоопределения.

В то же время исследование позволило установить, что при переходе из школы в вуз определенная часть жизненных приоритетов молодежи все же не претерпевает каких-то значительных изменений. Например, довольно устойчиво отношение юношей и девушек к таким жизненным сферам, как любовь, свобода как независимость в поступках и действиях и здоровье. Данные сферы имеют высокие рейтинги как для выпускников общеобразовательной школы (гимназии), так и для студентов I курса.

Следует заметить, что нами был проведен и более детальный анализ динамики личностных ценностей при переходе от раннего к позднему юношескому возрасту. Для этой цели проводилось сравнение старшеклассников и студентов сходных образовательных профилей. Так, в одном из таких сопоставлений принимали участие школьники 11 класса физико-математического профиля гимназии № 42 и студенты I курса математического факультета педвуза. В результате сравнительного анализа выборок были выявлены статистически значимые различия в отношении испытуемых к сфере здоровье ($t=3,74, p \leq 0,0005$), высокое образование ($t=2,05, p \leq 0,05$). По данным исследования, рейтинги названных ценностей заметно снижаются при перехо-

де от школьного к студенческому возрасту. Расхождение между школьниками и студентами в отношении сферы познания практически достигает критической границы 5% уровня значимости, т.е. существует на уровне статистического тренда ($p \leq 0,10$). Ранговое место данной ценности выше в студенческой выборке, чем среди школьников. Кроме этого, исследование обнаружило определенное повышение значимости сферы создание семьи при переходе от ранней к поздней юности. Полученный результат говорит о наличии некоторой тенденции, которая лишь обнаруживает себя в выборке студентов-первокурсников, однако начинает все сильнее проявляться к старшим курсам обучения в вузе, то есть к окончанию периода позднего юношеского возраста ($p \leq 0,01$).

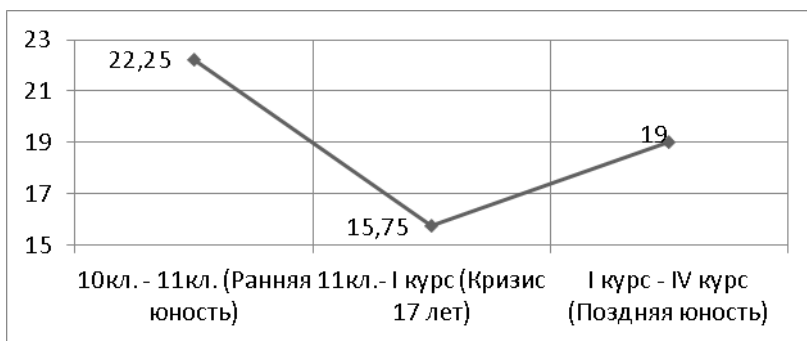


Рис. 3. Выраженность изменений рейтингов жизненных сфер на различных стадиях юношеского возраста

На следующем этапе работы мы поставили перед собою задачу провести более детальный анализ того, что происходит в структуре личностных ценностей на каждой из стадий юношеского возраста (ранняя юность, кризис 17 лет, поздняя юность). В данном случае нас интересовало, как изменяются рейтинги жизненных сфер на каждой из трех указанных стадий. Проведенный анализ показал, что на фазе, предшествующей кризису 17 лет (ранняя юность) и на фазе выхода из кризиса (поздняя юность), наблюдается достоверно больше изменений в рейтингах жизненных сфер в сравнении с этапом перехода от ранней к поздней юности, приходящемуся на кризис 17 лет (рис. 3).

Полученный результат означает, что, несмотря на выявленные нами периоды ценностно-смыслового моратория, в ранней и поздней юности, наблюдаются более выраженные колебания в структуре личностных ценностей в сравнении с теми, которые происходят на пере-

ходном этапе от одной фазы рассматриваемого возрастного цикла к другой. Так, в ранней и поздней юности можно констатировать наличие определенной *микродинамики*, заключающейся в том, что какие-то жизненные сферы приобретают к концу соответствующей фазы большую значимость, в то время как рейтинги других жизненных сфер, наоборот, снижаются¹. Данная *микродинамика* не приводит к серьезным трансформациям в ценностных предпочтениях респондентов к концу каждой из фаз, а, скорее, напоминает «пульсирование», при котором наблюдается лишь незначительное изменение рейтингов жизненных сфер: одни из них повышаются, а другие снижаются. При этом на переходном этапе от раннего к позднему юношескому возрасту данная «пульсация» как будто немного затухает, в структуре личностных ценностей наступает относительное затишье, несмотря на то, что на данном этапе онтогенеза происходят качественные трансформации в системе ценностей юношей и девушек.

Полученная V-образная зависимость (рис. 3) позволяет говорить о более выраженной внутренней «пульсации» в системе личностных ценностей в литические периоды юношеского онтогенеза и относительное снижение данной «пульсации» в период кризиса 17 лет. Таким образом, в ситуации реального жизненного выбора, приходящегося на момент окончания средней школы и связанного с решением важных задач взросления, дальнейшего жизненного и профессионального самоопределения, имеет место относительная стабилизация (в описанном выше смысле) системы личностных ценностей. Возможно, что данное состояние ценностно-смысловой системы является для субъекта необходимым условием в ситуации выбора, когда «внутренние шумы» в ней временно приглушаются, совершается выбор, и на этом фоне начинает все более отчетливо проступать мелодия, формирующая контуры будущего этой системы. Описанная ситуация затухания

¹ На рисунке 3 представлена выраженность изменений («колебаний», «вибраций») рейтингов жизненных сфер на различных этапах юношеского онтогенеза. Количественным показателем данных колебаний являлась сумма модулей отклонений между ценностными предпочтениями учащихся 10 и 11 классов, учащихся 11 классов и студентов-первокурсников, студентов I и IV курсов. В каждом из трех случаев вначале по модулю вычислялись расхождения в предпочтениях между выборками для каждой жизненной сферы, после чего полученные модули складывались и отражались на диаграмме. В результате была установлена V-образная зависимость, позволяющая вскрыть относительно выраженную микродинамику в рейтингах жизненных сфер в ранней и поздней юности и затухание описанной выше микродинамики на стадии перехода от раннего к позднему юношескому возрасту.

микродинамики в системе ценностей субъекта на переходном этапе от ранней к поздней юности вызывает ассоциации с состоянием атлета, находящегося на старте, который набрал в грудь воздуха и готовится к прыжку. По-видимому, ситуация «внутренней приглушенности» имманентна жизненному выбору и может служить критерием готовности субъекта к возрастному переходу. Можно высказать предположение, что установленная в исследовании закономерность, возможно, характерна и для других стадий жизненного цикла субъекта. Для проверки данной гипотезы необходимо проведение тщательно организованных исследований.

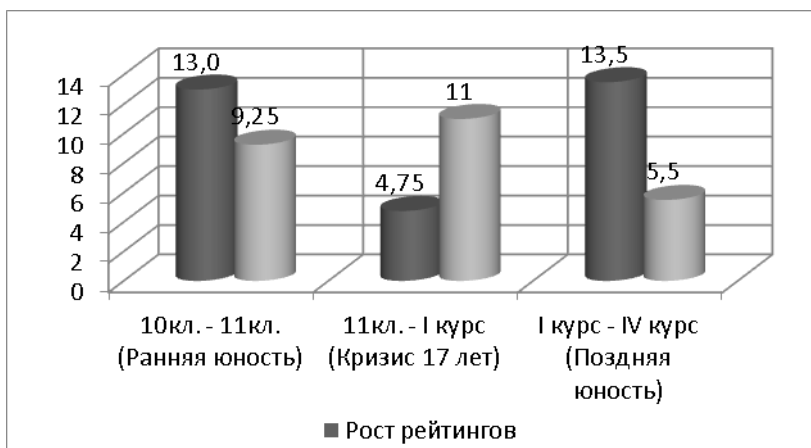


Рис. 4. Рост и снижение рейтингов личностных ценностей на различных стадиях юношеского возраста

Возвращаясь к кризису 17 лет, выясним, за счет чего достигаются колебания в структуре личностных ценностей на каждом из трех этапов юношеского онтогенеза (рис. 4). На рисунке 4 видно, что на этапах ранней и поздней юности колебания в системе ценностей достигаются за счет роста рейтингов жизненных сфер, тогда как на стадии кризиса 17 лет в микродинамике системы личностных ценностей больший удельный вес составляет снижение рейтингов. Таким образом, в литические периоды юношеского возраста преимущественно происходит *ревальвация* личностных ценностей, в то время как при переходе от ранней к поздней юности, на стадии перехода – их *девальвация*.

В заключение следует подчеркнуть, что, несмотря на наличие статистически значимых различий в ценностных ориентациях учащихся 10 класса и студентов IV курса вуза, произошедших за счет качественных трансформаций в системе ценностей в период кризиса 17 лет, соответствующие ценностные профили ведут себя очень согласованно ($r=0,88$). Полученный результат говорит в пользу того, что раннюю юность все же нельзя отделять от поздней юности, и подтверждает положение о том, что основные задачи взросления, определяемые социальной ситуацией развития, распространяются на весь возраст в целом. Таким образом, юность есть целостный психологический феномен, несмотря на наличие внутри данного возраста кризиса 17 лет – точки онтогенеза, отделяющей друг от друга две, хотя и качественно разные, фазы одного и того же периода.

Проведенное исследование показало, что в развитии системы личностных ценностей в юношеском возрасте могут быть выделены литические (стабильные) периоды, характеризующиеся устойчивостью системы ценностей, а также критические (кризисные) периоды, заключающиеся в ее перестройке. Перестройка системы ценностей в юношеском возрасте совершается под влиянием реальных поведенческих выборов, происходящих после окончания средней школы в связи с дальнейшим жизненным и профессиональным самоопределением человека.

Система личностных ценностей субъекта в ранней (15-17 лет) и поздней (17-21 год) юности характеризуется устойчивостью и качественным своеобразием. Данное обстоятельство позволило нам назвать данные фазы юношеского онтогенеза периодами ценностно-смыслового моратория. Возраст 17 лет является переломным этапом, критической точкой онтогенеза в развитии системы личностных ценностей субъекта. Таким образом, фаза перехода от раннего к позднему юношескому возрасту, приходящаяся на момент окончания средней школы, имеет ценностно-смысловую природу. В то же время несмотря на качественные изменения в системе личностных ценностей в период кризиса 17 лет, корреляционный анализ указывает на схожесть ценностных ориентаций учащихся старших классов общеобразовательной школы и студентов вуза. Полученный результат указывает на то, что юность – это целостный возрастной период, психологические особенности которого определяются общей для ранней и поздней юности социальной ситуацией развития.

Несмотря на наличие периодов ценностно-смыслового моратория, в ранней и поздней юности, наблюдаются выраженные *колебания* в структуре личностных ценностей в сравнении с теми, которые про-

исходят на переходном этапе от одной фазы рассматриваемого возрастного цикла к другой. Так, в ранней и поздней юности можно констатировать наличие определенной *микродинамики*, заключающейся в том, что какие-то жизненные сферы приобретают к концу соответствующей фазы большую значимость, в то время как рейтинги других жизненных сфер, наоборот, снижаются. Данная *микродинамика* не приводит к серьезным трансформациям в ценностных предпочтениях респондентов к концу каждой из фаз, а, скорее, напоминает «пульсирование», при котором наблюдается лишь незначительное изменение рейтингов жизненных сфер: одни из них повышаются, а другие снижаются. При этом на переходном этапе от раннего к позднему юношескому возрасту данная «пульсация» как будто немного затухает, в структуре личностных ценностей наступает относительное затишье, несмотря на то, что на данном этапе онтогенеза происходят качественные трансформации в системе ценностей юношей и девушек. По-видимому, ситуация «внутренней приглушенности» имманентна жизненному выбору и может служить критерием готовности субъекта к самоопределению или (шире) возрастному переходу. Возможно, что установленная в исследовании закономерность характерна и для других стадий жизненного цикла субъекта, однако проверка данного предположения требует дополнительных исследований.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология / под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
2. Каширский Д.В. Психология личностных ценностей: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. М., 2014. 58 с.

*Д.В. Каширский, Н.В. Сабельникова, А.В. Нефедова,
О.В. Обласова, О.Б. Дарвиш, Г.Г. Эрнст,
В.В. Паутова, А.А. Черникова*

КОНФЛИКТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ У ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Представлены результаты исследования предрасположенности к разным типам конфликтного поведения у педагогов с различным уровнем эмоционального выгорания.

Ключевые слова: конфликтное поведение, синдром эмоционального выгорания, современные педагоги.

*D.V. Kashirsky, N.V. Sabelnikova, A.V. Nefedova,
O.V. Oblasova, O.B. Darvish, G.G. Ernst,
V.V. Pautova, A.A. Chernikova*

TEACHERS' EMOTIONAL BURNOUT AND CONFLICT BEHAVIOR

Abstract. The article presents the results of a study of different types of conflict behavior of teachers with different levels of emotional burnout.

Keywords: conflict behavior, burnout, modern teachers.

В основе проведенного нами исследования находится предположение о том, что у педагогов, характеризующихся различной степенью и разными проявлениями эмоционального выгорания, существует предрасположенность к выбору определенных стилей и стратегий разрешения конфликтов. В исследовании приняли участие педагоги средней общеобразовательной школы г. Барнаула разного возраста, стажа работы, преимущественно женщины, всего 50 человек. В исследовании использовались: тест Avem – «Опросник поведения и переживаний, связанных с работой» (У. Шааршмидт, А. Фишер) и тест описания поведения К. Томаса.

Исследование показало, что для подавляющего большинства педагогов (74%) в ситуации конфликта характерна реакция уклонения или ухода. Второй по частоте встречаемости поведенческой модели при разрешении конфликта является компромисс, который используют 18% опрошенных. Таким образом, большая часть педагогов, как правило, не отстаивает в конфликте собственной позиции, не стремится удовлетворить как свои интересы, так и интересы другой стороны. Вместо этого учителя, скорее, уходят от решения проблем, игнорируя их, возможно, перекладывая ответственность на другого, добиваясь отсрочки решения или используя другие приемы. Если описать позицию таких людей в самом общем виде, то она может быть охарактеризована как выжидательная. Очевидно, что в зависимости от ситуации данная модель поведения в конфликте может носить как конструктивный, так и неконструктивный характер.

Известно, что стиль поведения в конкретном конфликте определяется той мерой, в которой человек хочет удовлетворить собственные интересы (действуя «пассивно» или «активно») и интересы другой

стороны (действуя «совместно» или «индивидуально»). При так называемых «пассивных стилевых» реакциях, к которым относятся приспособление и избегание, человек старается выйти из конфликта, а при «активных стратегиях» (соперничестве или сотрудничестве) – предпринимает попытки разрешить его. Индивидуалисты (использующие соперничество или избегание) предпочитают действовать самостоятельно, стараются искать свой путь разрешения проблемы или путь уклонения от ее решения. Коллективисты (предпочитающие приспособление или сотрудничество) пытаются разрешить конфликт вместе с другим человеком или группой людей, которые в нем участвуют.

По нашим данным, среди педагогов преобладающими являются «пассивные» (66%) и «индивидуалистические» (58%) стратегии разрешения конфликтов. Полученный результат еще раз подтверждает положение о том, что участники исследования в большей степени при разрешении спорной ситуации склонны отдавать инициативу оппоненту или же действовать преимущественно в логике своих интересов, не ориентируясь на совместные с другой стороной усилия, не стремясь к кооперации с оппонентами.

Корреляционное исследование показало, что чем в большей степени для педагога при разрешении конфликтов характерна стратегия «Соперничество», тем в большей мере он переживает чувства социальной поддержки и социального благополучия (шкала SU) ($r=0,28$, $p\leq 0,05$). По-видимому, модель соперничества при разрешении конфликтов дает человеку уверенность в своих силах и повышает чувство собственного достоинства. Испытуемые, склонные к сотрудничеству при разрешении конфликтных ситуаций, чувствуют себя менее счастливо и в меньшей мере довольны собой, в том числе в профессиональной сфере (шкала LZ) ($r=-0,34$, $p\leq 0,05$), что указывает на наличие у рассматриваемой категории испытуемых симптомов эмоционального выгорания. Очевидно, что в отличие от соперничества, сотрудничество требует большего времени и энергозатрат и, вероятно, в большей степени ведет к эмоциональному выгоранию работника. Возможно также и то, что учителя с высоким уровнем эмоционального выгорания не имеют ресурса для реализации интеллектуально, эмоционально и физически сложной модели, которой является сотрудничество. Приверженность реакции «приспособление» при разрешении конфликтов в большей мере характерна для испытуемых с низким стремлением к профессиональному росту (шкала BE). Эта категория респондентов гораздо в меньшей степени стремится к высоким профессиональным целям, чем испытуемые, предпочитающие другие стратегии разрешения конфликтов. То есть для выбирающих «пассивное» приспособле-

ние, характеризуются также и меньшей активностью в сфере профессионального роста, а также более низким уровнем притязаний в работе и карьере ($r=-0,28$, $p\leq 0,05$). Полученный результат указывает на то, что учителя, склонные при разрешении конфликтов к приспособлению, отличаются проявлениями эмоционального выгорания.

Таким образом, «пассивные стратегии» разрешения конфликтов при эмоциональном выгорании внутренне, психологически более обоснованы и эффективны, психологически выигрышны. В ситуации, когда неоткуда черпать энергию по причине отсутствия внутреннего ресурса, больше подойдут избегание и приспособление. По результатам нашего исследования, соперничество, являясь стратегией активной, свойственно психологически более здоровым респондентам, характеризующимся отсутствием симптомов эмоционального выгорания. Сотрудничество также является активной стратегией разрешения конфликтов, однако требует больших личностных затрат для осуществления, поэтому испытуемые, склонные к ее реализации, в большей мере, на наш взгляд, подвергаются эмоциональному выгоранию.

Исследование показало, что для педагогов, предпочитающих «активные стратегии» разрешения конфликтов (соперничество и сотрудничество), более значима выполняемая деятельность и большей мере выражено стремление к профессиональному росту. Этих учителей отличает также готовность отдать все силы для решения профессиональных задач, лучшая концентрация на качестве выполняемых обязанностей (стремление к совершенству в работе), а также активная стратегия решения профессиональных проблем и более высокая удовлетворенность жизнью, связанная с профессиональным успехом. Для учителей, склонных к использованию «пассивных стратегий» разрешения конфликтов (приспособление и избегание), характерна большая дистанция по отношению к работе, что проявляется в более выраженной потребности в релаксации и отдыху после работы. Таких педагогов можно встретить в учительской после уроков: они не идут домой сразу, им требуется время, чтобы прийти в себя после работы.

Таким образом, участники нашего исследования, которых отличают «активные стратегии» реагирования в конфликте, в меньшей степени характеризуются наличием симптомов эмоционального выгорания, в отличие от педагогов, склонных к проявлению пассивных стратегий разрешения конфликтов.

В группе испытуемых с преобладанием «индивидуалистических стратегий» разрешения конфликтов (соперничество и избегание) наблюдаются более выраженное стремление к профессиональному росту, готовность отдать все силы для решения профессиональных

задач, более высокие показатели сохранения дистанции по отношению к работе (потребность в релаксации и отдыху после работы), активная стратегия решения профессиональных проблем, чувство психической стабильности и равновесия, удовлетворенность профессиональными достижениями, чувство социального благополучия, а также более высокая удовлетворенность жизнью, связанная с профессиональным успехом. У педагогов, склонных к выбору «коллективистических стратегий» разрешения конфликтов (приспособление и сотрудничество), наблюдаются более высокие показатели значимости выполняемой деятельности, лучшая концентрация на качестве выполняемых обязанностей (стремление к совершенству в работе), склонность к примирению с ситуацией неудачи и легкому отказу от ее преодоления. Полученный результат говорит, на наш взгляд, о том, что симптомы эмоционального благополучия, связанного с работой, также как и отдельные проявления эмоционального неблагополучия, имеют свои проявления в каждой из рассматриваемых групп. Между тем нами выявлены статистически значимые различия между данными категориями педагогов. Данные различия касаются уровня профессиональной активности респондентов – стремления к профессиональному росту и самореализации, которое более выражено в группе педагогов, склонных к использованию индивидуалистических стратегий для разрешения конфликтов ($t=2,28$, $p \leq 0,027$).

Проведенное исследование позволило выявить взаимосвязь стилей и стратегий реагирования в конфликте с проявлениями эмоционального выгорания у педагогов. Материалы исследования могут быть использованы практическими психологами для предупреждения синдрома эмоционального выгорания у рассматриваемой категории людей. Основные выводы работы могут лечь в основу коррекционно-развивающей программы повышения психологической компетентности педагогов при решении спорных ситуаций, развитию у них активных и конструктивных способов разрешения конфликтов и профилактики негативных эмоциональных расстройств, вызванных профессиональными стрессами.

А.А. Литвинова, Т.В. Абакарова, А.В. Воронцов

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СТРЕССА: КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Аннотация. Представлен теоретический анализ механизмов формирования стресса, которые осмыслены в контексте принципа динамического единства аффекта и интеллекта, сформулированного в психологии Л.С. Выготским. Рассматриваются два механизма возникновения стресса: нормального и патологического (неперерождение аффекта в переживание). Обсуждаются принципы организации исследования стресса в русле культурно-исторической методологии и возможные стратегии преодоления внутриличностного конфликта.

Ключевые слова: стресс, ситуация неопределенности, переживание, аффект.

A.A. Litvinova, T.V. Abakarova, A.V. Vorontsov

PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF STRESS FORMATION: A CULTURAL-HISTORICAL APPROACH

Abstract. A theoretical analysis of the mechanisms of stress formation, which are understood in the context of the principle of the dynamic unity of affect and intelligence, formulated in the psychology of L.S. Vygotsky is presented. Two mechanisms of stress are considered: normal and pathological (non-degeneration of affect into experience). The principles of organizing stress research are in line with the cultural-historical methodology and possible strategies for overcoming the intrapersonal conflict are discussed.

Keywords: stress, situation of uncertainty, experience, affect.

В современной психологии можно встретить различные точки зрения на природу, особенности протекания и механизмы формирования стресса (Л.Я. Смирнова, 2003). С.Г. Сукиасян и М.Я. Тадевосян полагают, что многообразие подходов вызвано большим количеством этиопатогенетических факторов и их комбинацией, что обуславливает полиэтиологичность стрессовых расстройств и полиморфизм их симп-

томатики. Авторы разделяют всю совокупность стрессогенных факторов на три группы: биологические, психологические и социальные. К основным этиологическим факторам относят жизнеопасные стрессоры, интенсивность стресса, социальную ситуацию, в которой он действует, социальное окружение, а также конституционально-личностные особенности.

Л.Я. Смирнова отмечает, что информация, содержащаяся в литературных источниках, посвященных стрессу, отличается противоречивостью, что связано с неоднородностью объектов исследования, использованием различных методических подходов (Л.Я. Смирнова, 2003). В рамках феноменологического подхода (Б.С. Положий, И.В. Гурин, Е.О. Александров, Г.Т. Красильников, А.В. Андриющенко, Ц.П. Короленко, Е.Н. Загоруйко, Ю.А. Александровский, А.К. Напреевко, Т.Е. Марчук, З.И. Кекелидзе, А.А. Портнова, и др.) подчеркивается многообразие стрессовых проявлений, стадийное его развитие со склонностью к затяжному и хроническому течению, формирование стойких изменений личности. Таким образом, стресс в таком его понимании представляет собой комплекс реакций человека на травму, где травма определяется как переживание, потрясение, которое у большинства людей вызывает страх, ужас, беспомощность.

Рассуждая по логике культурно-исторического подхода, можно отметить, что в основе стрессового механизма лежат ряд совокупных психофизиологических культурно обусловленных реакций. Человек как природное и общественное существо включен в определенную культурно-обусловленную реальность с момента рождения. При этом чрезвычайное по своей интенсивности воздействие может осуществляться на различных уровнях человеческой деятельности: физиологическом, психологическом и социальном. Всякое явление (процесс, деятельность) происходит в пространстве и времени и, соответственно, определяются качественными и динамическими характеристиками. Поэтому в исследовании стресса следует учитывать большую совокупность физиологических, психологических, социальных и культурных явлений, чтобы полученные результаты отражали целостность работы психики.

В работе Е.Ю. Завершневой [1], выполненной в русле культурно-исторической теории, отмечается, что одной из причин появления

аномалий в психическом развитии может быть то, что зона ближайшего развития личности в нужный момент не была сформирована и культурные средства развития вовремя не были присвоены субъектом или присвоены в недостаточной степени. Е.Ю. Завершнева отмечает, что в норме из первичного аффекта возникает социально значимый мотив, «коммуницирующий» с другими мотивами в личностной иерархии. Автор пишет: «В случае аномального развития тот же механизм символизации, единый для нормы и патологии, может дать искривленный путь развития, депривации либо болезненного разрастания мотива за счет соседних областей» [1]. Таким образом, возникший аффект не перерождается в переживание, и данное явление ложится в основу патологического механизма формирования стресса.

Теоретико-методологическую основу исследования составила культурно-историческая теория Л.С. Выготского [2]. При этом в нашем исследовании были учтены стрессогенные факторы, выделенные в работе С.Г. Сукиасяна и М.Я. Тадевосян. Травмирующим мы называем событие, которое по своему смысловому содержанию и значимости выступает за пределы повседневного, обыденного, нормального человеческого опыта. Традиционно исследователи стресса выделяют различные уровни травматизации. В контексте культурно-исторической концепции, нам важна динамика психических процессов и сохранность целостности и непрерывности психического процесса. То есть важно отследить момент возникновения аффекта и его влияние на психическую деятельность человека в целом.

В основе исследования заложены следующие фундаментальные психологические принципы, согласно которым формируются, осуществляются и нарушаются разные виды психической деятельности: принцип динамического единства «аффекта и интеллекта», принцип развития; принцип системного строения высших психических функций, принцип пластичности одних компонентов функций при жесткой стабильности других, принцип опосредованности высших психических функций (разными знаковыми системами, главным образом речью), принцип разной осознанности различных этапов реализации психической деятельности (больше – целей и результатов), принцип произвольного управления осознанными этапами реализации психической деятельности, принцип прижизненного формирования функций,

принцип их системного нарушения, согласно которому одни нарушения являются первичными, а другие возникают вторично по системным законам вследствие общего с ними психологического звена, и ряд других.

Согласно принципу развития, мы предполагаем возникновение некоторых психологических новообразований (не возрастных), которые помогают человеку справиться с уровнем стресса в условиях неопределенности, а также интериоризировать этот опыт как свой собственный. Ситуация неопределенности запускает активность человека, в ней появляется субъект, который, собственно, и должен разрешить возникнувший в стрессогенной ситуации внутриличностный конфликт. Поэтому в экспериментальной ситуации включаются все личностные структуры (когнитивная, эмоциональная, волевая сферы личности и др.), действующие в единстве.

Важно отметить, что осмысление и присвоение опыта – не одномоментный процесс, он может наблюдаться и спустя некоторое время после окончания эксперимента. В норме мы должны увидеть слаженную работу психических функций – памяти, внимания и мышления, личности в целом, системы ценностей и саморегуляции деятельности в рамках поведения. Не присвоение ситуации и не переживание ее как своего опыта также влияет на ВПФ и личность, складывается патологический механизм формирования стресса. В норме слаженная работа психики проявляется в том, что наблюдается произвольность (управляемость и подконтрольность личности) психических процессов на всех этапах экспериментальной ситуации, что проявляется в качестве заполнения тестового материала (ошибки, исправления, пропуски). Само взаимодействие со стимульным материалом включает человека в дополнительную систему, помимо экспериментальной ситуации как таковой (захват заложников) требуется переключиться на новую деятельность и устойчиво в ней работать. Именно в этом и заключается суть квазиэксперимента.

В феврале 2019 года проводилось психологическое исследование в ходе антитеррористических учений в г. Новоалтайске. Студенты филиала Сибирского государственного университета путей и сообщения (100 человек) были захвачены «условными террористами» в ДК «Космос» и в течение нескольких часов были «условными заложника-

ми», после чего по плану учений были освобождены и получили медицинскую помощь [3]. В эксперименте участвовали психически здоровые (без выраженных проблем со здоровьем) взрослые (в соответствии с возрастной периодизацией) испытуемые, помещенные в условия смоделированной ситуации, которая предполагала неопределенность и условную угрозу жизни и здоровью. Мы имели возможность не только наблюдать, но и моделировать воздействие стрессогенных факторов на участников исследования, не только на физиологическом, но и на психологическом уровне, усиливая или ослабляя степень влияния, соблюдая при этом этические нормы и права испытуемых. В работе использовалась большая совокупность исследовательских методов, что позволило охватить значительную часть психической реальности участников исследования непосредственно в ситуации переживания стресса.

Мы исследовали участников антитеррористических учений, непосредственно в момент чрезвычайного воздействия на их психику и имели возможность наблюдать психическую деятельность респондентов в динамике. Экспериментальная ситуация представляла собой стрессовую ситуацию, вызванную неопределенностью, отсутствием информации, невозможностью влиять на происходящее. При этом мы имели возможность отследить некоторые аспекты внутренней психической деятельности: аффективный фон; мыслительные процессы (целеполагания, развития внутреннего представления о ситуации); потребностно-мотивационную сферу (потребности, мотивы, смыслы, эмоции, ценности), нейропсихологическую обусловленность.

В основе ситуации лежал квазиэксперимент, в структуре которого заложены следующие параметры: а) непосредственность происходящего; б) отсутствие опыта аналогичной ситуации; в) невозможность опоры на опыт «другого»; г) неопределенность; д) психологическое и физическое давление.

Предполагалось формирование ситуации, в которой аффект возникает и не встраивается в психологическую систему других аффектов, не соотносится с планом смыслового поля и мышления, т.е. остается примитивно организованным и неосмысленным.

В данной экспериментальной ситуации был создан искусственный внутриличностный конфликт за счет столкновения двух разнона-

правленных мотивов: желания завершить негативное воздействие и невозможности этого сделать (переживание ситуации вынужденного подчинения).

Согласно исследованиям О.К. Тихомирова, задачи, поставленные перед испытуемыми, не могут сводиться только к информационным процессам [4]. Замысел поставленной задачи (моделируемой ситуации) предполагает некоторое возможное преобразование наличной ситуации, установление некоторого взаимодействия, без которого задача сохранения слаженной работы психики не может быть решена.

Источник объективной сложности и неопределенности моделируемой ситуации заключается в том, что есть зависимые и независимые преобразования условий, то есть действия самого человека могут изменять условия ситуации или действия других участников ситуации, в целом изменение ситуации может затруднять или препятствовать достижению цели. Элементы ситуации взаимодействуют между собой и обладают определенным объективным значением, значение может меняться вместе с ситуацией.

Функциональные взаимодействия элементов ситуации и изменение ситуации обладает разной ценностью (значимостью). Формируется она через отношение к результату и через отношение к общим принципам осуществления деятельности. Ценности (субъективные смыслы) могут совпадать, не совпадать и быть в конфликте.

В эксперименте доступным способом реагирования в ситуации захвата может быть только подчинение, иначе условная смерть. Непосредственного влияния на элементы ситуации испытуемых не предполагалось. При этом внутренняя психическая активность интенсивно разворачивается, возникает и решается внутриличностный конфликт. То есть целеполагание проявляется не только на этапе активных действий, но и в развитии направленности решения конфликта и преодоления неопределенности ситуации. И уже на этом уровне происходят: преобразование условий (например, поведение педагогов, которые показывали неподчинение или в целом динамика поведения «заложников» в течение всего времени «захвата»), значения элементов ситуации – для группы, которая активно участвовала в действиях «террористов» динамика таких элементов была более резкой, чем для группы пассивных участников. Погружение в новые условия требует полного

включения и участия ВПФ и личностных составляющих – мотивов, ценностей, самооценки.

Ценности взаимодействия элементов ситуации в эксперименте изначально находятся в конфликте с общечеловеческими ценностями – безопасности, физический комфорт, питание, отдых. Решение внутреннего конфликта ценностей с наличной ситуацией через новообразование в операциональном и личностном смысле, потребностей и позиции личности. Нас интересует не столько поведение человека в моделируемой ситуации, сколько его способность сохранять, преобразовывать и развивать внутреннюю психическую деятельность.

Библиографический список

1. Завершнева Е.Ю. Психоз, язык и свобода поведения // Вопросы психологии. 2019. № 1. С. 101-113.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т., Т. 1-2 М.: Педагогика, 1982-1984.
3. Каширский Д.В., Литвинова А.А., Абакарова Т.В., Воронцов А.В. Переживание стресса в ситуации неопределенности (на материале антитеррористических учений по захвату заложников) // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2019. № 2 (39). С. 49-53.
4. Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности. М.: Изд-во Московского университета, 1969. 304 с.

А.Н. Макарова, Е.В. Павлова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ КАК КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического анализа ответственности как качества личности обучающихся на этапе получения основного общего и высшего образования. Определена специфика формируемого качества в младшем школьном, подростковом и юношеском возрасте в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами.

Ключевые слова: ответственность, личность, компетентность.

PSYCHOLOGICAL ASPECT OF THE FORMATION OF RESPONSIBILITY AS A QUALITY OF PERSONALITY IN THE LEARNING ENVIRONMENT

Abstract. The article presents the results of the theoretical analysis of responsibility as a quality of personality of learner at the stage of obtaining basic general and higher education. The specificity of the responsibility trait at primary school age, adolescence and youth is determined in accordance with Federal state educational standards.

Keywords: responsibility, personality, competence.

В настоящее время утверждение А. де Сент-Экзюпери «чтобы быть, нужно сначала принять на себя ответственность» приобретает особое значение. Ответственность является востребованным качеством современного человека. Глобальные общественные процессы указывают на необходимость перехода от «масс-морали» к реализации родовой сущности человека – «быть свободным субъектом нравственного выбора, способного нести ответственность, как за выбор, так и за его нравственные результаты» [1, с. 76]. Ответственность как категория коллективная, социальная приобретает свойство «каузальности», которое проявляется в осознании личности себя как причины своих поступков.

В современном обществе возрастает роль отдельной личности в окружающем мире, расширяется его свобода и в то же время зависимость от социальной среды. Увеличивается количество ситуаций в социально-экологических, производственных и информационных средах «в которых над человеком, кроме собственной совести, нет другого контроля» [1, с. 77]. Выбор личностью варианта поведения, принятие им любого решения всегда связаны с ответственностью за возможные последствия.

В старославянском языке слово «ответственность» образуется от слова «вещать», которое, в свою очередь, определяется как «вече» – обозначает «согласие, уговор, совет». Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова определяет ответственность через «обязанность и необходимость отдавать кому-нибудь отчет в своих действиях, поступках». Житейская речь богата словосочетаниями «переложить ответственность», «разделить ответственность», «взять ответствен-

ность», «ответственность вынуждает» и другими, указывающими, с одной стороны, на важность ответственности в жизни, а с другой – на неоднозначное ее понимание и толкование.

Вместе с тем важнейшей функцией и предназначением личности является взятие ответственности на себя за собственные деяния, а также часто за то, в чем непосредственно не участвовал. Личность проявляется в свободе совершать ответственный поступок, стать автором собственной жизни. Ответственность предполагает реальное участие в происходящем, что отражается в «не-алиби в бытии» [2]. Готовность личности быть причиной каких-либо действий и готовность отвечать за их последствия являются психологически неразрывными, так как «отвечать за последствия действий может только их причина» [3, с. 18].

В психологическом консультировании ответственность является основой зрелой личности, которая позволяет видеть и принимать свою сущность такой, какая она есть, и сущность другого человека без осуждений и желания что-то изменить, подогнать под свои мерки. Ответственность – это центральная личностная характеристика, которая определяет стиль всей жизни (Л.И. Анцыферова), дает личности возможность оптимально решать трудности жизни (К.А. Абульханова-Славская).

Подлинная ответственность проявляется субъектом только в ситуациях, когда ему предоставляется свобода выбора и принятия решения (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Дементий, С.Л. Рубинштейн, Э. Фромм, В. Франкл и др.). Формирование ответственности связано с предоставлением ребенку свободы в принятии решений, развитием автономности личности. Проблема меры свободы, в первую очередь, зависит от возрастных и иных конкретных особенностей и обстоятельств.

Вместе с тем в научных трудах отсутствуют лонгитюдные исследования ответственности как качества личности, которые охватывали бы все ступени образования человека, выявили основные особенности данного качества и механизмы его формирования на каждом возрастном этапе.

В образовательных документах следует отметить следующие тенденции, связанные с формированием ответственности у подрастающего поколения. Так, ФГОС начального общего образования (от 6 октября 2009 г.) в качестве одного из требований к личностным результатам освоения основной образовательной программы начального образования указывает на развитие самостоятельности и личной

ответственности за свои поступки, в том числе в информационной деятельности, на основе представлений о нравственных нормах, социальной справедливости и свободе. Ответственность как качество личности начинает воспитываться в семье, и поступающие в школу дети имеют представление об ответственности как «хорошо учиться, быть умным и храбрым, слушать учителя, не драться, выручать в беде» или просто быть «хорошим». В этом возрасте неудачи и ошибки в учебе часто объясняются учащимися внешними обстоятельствами (сосед мешал работать, урок неинтересный и т.д.). Особенности ответственности как качества личности проявляется и в поведении ребенка, когда выполнение поручений часто происходит под непосредственным контролем учителя, его помощи, оценке (похвала, отметка) деятельности учащихся. Исследования показывают, что дисциплинированность и исполнительность учащегося ценится педагогами больше самостоятельности [4]. Вместе с тем исполнительный ученик сделает ровно столько, сколько ему поручат, сколько предписано инструкцией или правилом, а ответственность школьника проявляется в том, что он берет на себя решение задачи в целом, а не отдельных ее звеньев.

В младшем школьном возрасте ответственность является нравственно-деловым качеством личности, которое востребуется через необходимость выполнения ребенком режимных моментов образовательного процесса, следования своим намерениям, умения планировать, прилагать волевые усилия для достижения намеченной цели, прогнозировать последствия своих поступков, развитием внутреннего локуса контроля ответственности, саморегуляции и самоконтроля [1, с. 79].

ФГОС основного общего образования (от 17 декабря 2010 г.) указывает, что личностные результаты освоения основной образовательной программы должны отражать формирование ответственного отношения к учению, воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной, осознанного и ответственного отношения к собственным поступкам. В период подростничества ответственность приобретает характеристику социально-нравственного качества личности. Потребность в доверительном общении, реализации своих возможностей в общественно-значимой деятельности сопутствуют ответственности за процесс и результат своего взаимодействия с социумом.

Содержание ФГОС высшего профессионального образования (от 22 февраля 2018 г.) все более явно ориентирует на свободное развитие личности, на творческую инициативу, ответственность, самостоятельность обучаемых, конкурентоспособность, мобильность будущих

специалистов. Ответственность представлена в качестве одной из компетенций за результаты своей профессиональной деятельности. Ответственность является важнейшей характеристикой личности, это то, что, в первую очередь, отличает социально зрелую личность от социально незрелой.

В настоящее время существует тенденция описывать категорию ответственности через совокупность деловых качеств личности. Ответственность называется личным качеством современного делового человека. Несформированность ответственности является одной из возможных причин неудач в профессиональной деятельности. Сформированная профессиональная ответственность создает потенциальную возможность самореализации обучающихся, достижения успеха, а также оказывает влияние на развитие других качеств, необходимых для полноценной жизни личности.

В рамках деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) утверждается, что ответственность не только влияет на успешность выполняемой деятельности, но и сама формируется и развивается в деятельности. Таким образом, задача дальнейшего развития профессионального образования состоит в том, чтобы проектировать такое содержание учебной деятельности обучающихся, которая будет направлена на формирование ответственности как личностно значимой компетентности.

Библиографический список

1. Макарова (Усачёва) А.Н. Формирование ответственности как качества личности младших школьников средствами игровой деятельности // Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания» (Волгоград). 2012. № 5 (19). Декабрь.
2. Бахтин М.М. К философии поступка // Собр. соч. Т. 1. М.: Русские словари; Языки славянской культуры, 2003.
3. Леонтьев Д.А. Феномен ответственности: между недержанием и гиперконтролем // Экзистенциальное измерение в консультировании и психотерапии. Вильнюс: ВЕАЭТ, 2005. Т. 2. С. 7-22.
4. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер, 2000. 416 с.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ГАРМОНИИ ЧЕЛОВЕКА В ДРЕВНИХ УЧЕНИЯХ ВОСТОКА

Аннотация. Излагаются результаты анализа и обобщения восточных представлений о гармонии человека и мира, описываются главные качества гармоничного человека, раскрываются параллели с некоторыми современными теориями личности и с авторским видением сущности и гармоничности личности, позитивные моменты древних практик работы над собой. Речь идет о таких направлениях, как даосизм, буддизм, чань- и дзен-буддизм, индийская йога, конфуцианство.

Ключевые слова: качества гармоничного человека, Дао, личность, практики.

О.И. Motkov

IDEAS ABOUT HUMAN HARMONY IN THE ANCIENT TEACHINGS OF THE EAST

Abstract. The results of the analysis and synthesis of Eastern concepts of harmony of man with the world are presented, the main characteristics of a harmonious person are described, parallels of some modern theories of personality with the author's vision of the essence and harmony of personality and the positive aspects of the ancient practices of work are revealed. The author considers such areas as Taoism, Buddhism, Chan and Zen Buddhism, Indian Yoga and Confucianism.

Keywords: qualities of the harmonious person, the Tao, personality, practices.

В рассматриваемых учениях одинаково важны как гармонизирующие личность представления о мире и человеке, ценностные установки поведения, так и выработанные столетиями практики, приводящие к гармоничным переживаниям, состояниям тела и психики, отношениям к себе и миру. В своей глубинной сути эти учения имеют много общего и дополняют друг друга. «Идеалы Тайцзи ...почти полностью совпадают с идеалами йоги, Дзэн-буддизма и ряда других мистических учений Востока. Даосская медитация направлена на обретение Срединного пути, равновесия Инь и Ян, для чего следует прежде всего найти равновесие в самом себе. ...Практика Тайцзи-цюань требует

такого же *спокойствия* и *сосредоточенности*, как и большинство созерцательных упражнений в индуизме, даосизме и буддизме» [1, с. 27].

Анализ позволил выделить представления и установки, психические состояния и виды поведения, которые считались Учителями наиболее значимыми чертами своего идеала.

Качества гармоничного человека в древних учениях Востока:

- *Чувство единства, слияния с первоосновой мира* – с перво-сущностью Дао (Пустотой), Абсолютом. У чань- и дзэн-буддистов оно выражалось в чувстве слитности с *Природой*, забывании своего «я» в состоянии единения. Адепты верили, что оно дает здоровье и долголетие. У Лао-цзы мы находим, что вечное Дао везде, но невидимо и неопределимо. Оно порождает энергию ци, весь мир вещей (Космос, Природу), гармонизирует их, но остается само собой, безначальной и не выражаемой в слове целостностью. «Дао пусто, но благодаря ему существует все и переполняется. О, бездонное! Ты... наполняешь гармонией... уравниваешь меж собой все... бранные существа» [2, с. 12]. В йоге также конечной целью практики является достижение единства индивидуальной самости с Абсолютным духом.

- *Ценностное представление о единстве и взаимопереходе противоположных сторон* в любом предмете и живом существе мира, их уравновешенное проявление в организме и психике, в переживаниях и поведении. Обозначается символом Тайцзи . Он объединяет любые противоположности, называемые в даосизме Инь и Ян: Небо и Землю, тело и дух, мужское и женское начала, добро и зло, внутреннее и внешнее... Одно заключает в себе зачаток другого и переходит в него. Пронизывающая всю Вселенную энергия ци также проявляется в двух видах Инь и Ян. Гармоничный взгляд предполагает избегание односторонности в понимании любого предмета и живого существа, жизни и личности, а также принятие законов одновременно целостного и двойственного устройства Мира.

- *Выбор и самоорганизация срединного пути* в большинстве жизненных ситуаций и видов деятельности («гармония середины», избегание крайностей, нахождение меры, оптимального выражения своих желаний, эмоций и действий; преобладание умеренности проявлений). Это выбор *умеренности* в стремлениях и проявлениях, избегание крайностей в любую сторону, чрезмерности во всем, уравновешивание сил Инь и Ян в теле и душе (буддизм, даосизм, конфуцианство, йога).

- *Отказ от сильных и ненужных привязанностей* для достижения внутренней гармонии и свободы, освобождения от страданий, мнений и ожиданий людей, от пристрастий к своему «я», к вещам, со-

циальному статусу, наградам и почестям, славе и власти, ритуалам, от поклонения идолам или людям, от стремления к выгоде и очень высоким достижениям. «214. Из привязанности рождается печаль, ...рождается страх; у того, кто освободился от привязанности, нет печали, откуда страх? 386. Я называю брахманом того, кто размышляет, свободен от страстей, спокоен, кто делает свое дело, преодолевает желания...» [3, с. 95, 127].

- *Оптимальное функционирование* – переживание преимущественно состояний спокойствия, уравновешенности в организме и психике; опустошенности («чистоты сердца») и слияния с первосущностью пустотой Дао (Абсолютом); радости; просветления (состояния Будды – свободы от привязанностей, от эгоизма «я» и аффективных помрачений; в чань-буддизме – «внутреннего света тела» как проявления сил природы); хорошей самоуправляемости; доброжелательности; красоты мира – наслаждения от созерцания изящных вещей, пейзажей; умиротворение от согласия с собой, людьми и природой (с Богом в индуизме); оптимальное сочетание в поведении сосредоточения и расслабления, созерцания и действия, волевого усилия и покоя; творческая игра лишь ради собственного удовольствия; проникающая ясность осознания объекта внимания – предмета, жизненной ситуации.

- *Естественность и спонтанность*, непосредственность в выражении эмоций, в дыхании и поведении в целом. Гармоничный человек чувствует естественные законы и ритмы природы, чутко воспринимает сигналы своего организма и психики, старается строить свои поступки, всю жизнь в соответствии с ними.

- *Регулярная психофизическая и духовная практика* для развития и поддержания внутренней гармонии, так как гармония является неустойчивой, не застывшей характеристикой состояния человека, его личности и поведения. Она подвижна, может уходить. Все в мире изменяется, неизменным остается только Дао, абсолютная первичная сущность. Нужно всякий раз искать и выстраивать *оптимальное* психическое и физическое состояние, подходящее именно к данной ситуации жизни. Важны *ежедневные умеренные упражнения, действия* для создания и поддержания в себе гармонии, гармоничного образа жизни.

- *Хорошая саморегуляция* эмоций и действий, мыслей: развитые самоконтроль, самоограничение, сдерживание себя, разумность и мудрость в организации поведения. Важность саморегуляции для внутреннего освобождения и достижения мудрости подчеркивалась Буддой: «104. Поистине, победа над собой человека, живущего в постоян-

ном самоограничении, смирившего себя, лучше, чем победа над другими людьми» [3, с. 76].

- *Отказ от насилия, неделание зла* – заповедь ненасилия в отношении любых живых существ особенно ярко подчеркивается в буддизме: «183. Неделание зла, достижение добра, очищение ума – вот учение просветленных ... 405. Я называю брахманом того... кто не убивает и не заставляет убивать, кто не поднимает палку на живые существа...» [3, с. 90, 127]. В даосизме ненасилие распространялось не только на людей, но и по отношению к любому естественному процессу, порядку вещей: «...Единственный путь осуществления добра в этом мире – недеяние или же «деяние без борьбы», без стремления насильственно переломить ход событий и что-то навязать другому» [4, с. 26-27].

- *Открытость себе и миру, непосредственность и свежесть восприятия, гибкость*. Учителя даосизма, чань- и дзэн-буддизма подчеркивали необходимость открытого взгляда на мир, важность непосредственного восприятия для прямого постижения реальности, без слов, понятий и предваряющих шаблонов оценки. Они учили доверять в первую очередь своему непосредственному опыту восприятия, переживания и образного мышления, а не авторитетам и концепциям, уходить от стереотипов. Эти качества, наряду с состоянием покоя, позволяют ясно осознавать все, что происходит, приблизиться к ощущению изначальной пустоты Дао, способствуют творческому подходу, гибкости в поведении.

- *Развитие возможностей своего организма, психики и личности* в процессах самопроявления и самосовершенствования. Оно отвечает фундаментальному закону функционирования бесформенного Дао – его *овеществления* во Вселенную (Космос), в предметы, формы и явления, и их *изменения*. Это «произрастание Дао» идет, по Лао-цзы, с помощью силы Дэ. «Дэ есть энергия программы, сила развертки Вселенной. Дэ ...символ... развития, эволюции... перехода из латентного состояния «вещи для себя» к состоянию «вещи для мира», выхода из тьмы в мир видимого...» [4, с. 39-41].

- *Освобождение от устоявшихся представлений, от мира вещей, от привычных отношений и привычного поведения*, чтобы «...открыть себя благодатному потоку Дао, принять его в сердце... Непременное условие для этого – покой» [4, с. 178]. Свобода от привычного и от социальных предписаний, ритуалов, от притязаний на почести и высокий социальный статус ценилась не только даосами, но и в чань- и дзэн-буддизме, в раннем буддизме. Конфуций, напротив, особенно ценил ритуалы, почитание предков и социальные правила –

их выполнение приводит к социальной гармонии. Взгляды Лао-цзы и учителя Куна дополняют друг друга. Необходимо в определенной мере и то, и это.

Принципам гармонии древнего Востока созвучны многие положения *гуманистической психологии* А. Маслоу и К. Роджерса; представления К. Юнга о личности как единстве противоположных начал, о развитии личности как возвращении к самому себе, к своей самости, в которой содержатся еще не раскрытые стремления и возможности; данные Йеркса-Додсона, Линдслея, Стеннетта, Фресса П. и др. об оптимуме активации и мотивации, о среднем уровне трудности целей как оптимальном; пожелание терапевта Д. Бернса людям с легкой формой депрессии стать средними. У А. Маслоу я насчитал 15 обращений к идеям даосизма в книгах «Психология бытия» и «Дальние пределы человеческой психики». Даосизм глубоко проник в его душу как важная и во многом верная истина. Он помог ему лучше понять характеристики «*самоактуализирующейся личности*». Такие качества этой личности как стремление к саморазвитию и самопроявлению, принятие своей естественной природы, других и мира, повышенные спонтанность и способность к сосредоточению на проблеме (при этом временно забывается свое «я»), переживание легкости без усилия, свежесть восприятия, автономность и противостояние приобщению к стереотипам какой-то одной культуры, отстраненность от суетных дел – созвучны чертам мудрецов, изложенным Лао-цзы в трактате «Дао Дэ Цзин», и в других восточных подходах [2, 5]. К. Роджерс определил особенности «*полноценно функционирующего человека*», живущего «хорошей жизнью». Главные из них: открытость новому опыту, жизнь в большей мере в настоящем (полная вовлеченность в ситуацию здесь и теперь), доверие сигналам своего организма и следование им, конгруэнтность, полное осознание себя, бытие самим собой, вера в себя, расширяющаяся свобода эффективного выбора, творчество, широкий диапазон жизни и ее разнообразие – также вполне соответствуют положениям даосизма и чань-буддизма.

Рассмотрение природных личностных черт как *биполярных*, как противоположных полюсов одного континуума, и их структуры в целостной картине личности характерно для К. Юнга и авторов теорий черт – Г. Олпорта, Р. Кеттелла, Г. Айзенка, Р. Мейли и др. Мы видим, как принцип единства противоположностей Инь и Ян реально «работает» в психологии личности. Данные о существовании *оптимума активации и мотивации*, оптимальной степени трудности цели перекликаются со взглядами даосов и буддистов на необходимость выбора срединного пути, умеренности в желаниях, эмоциях и действиях для

обеспечения эффективности поведения. Слишком сильные стремления ведут к дезорганизации поведения, ухудшают исполнение. Результаты исследования переживания счастья также показали, что ощущение счастья сопутствует чаще людям, ставящим себе *средние и трудные* задачи, но не легкие и сверхтрудные! (М. Аргайл). Эти научные факты согласуются с требованиями мудрых к адептам не стремиться сильно к быстрому достижению больших успехов в сложной духовной практике, сохранять терпение и упорство, больше внимания уделять процессу выполнения упражнений, а не результату.

В личности изначально существует *сеть «чистого Я»*, которая определяет наиболее важные стремления, степень их приемлемости и возможности осуществления в данных внешних и внутренних условиях, организует их реализацию. Она действует на Базовом уровне автоматически, неосознанно, и в определенной мере осознанно, разумно – на Оперативном уровне [6]. Сеть «пустого Я» – наше *внутреннее Дао* с функциями порождения актуальной и приемлемой в данных условиях направленности жизни, создания ситуативных и длительных самоопределений, организации поведения для осуществления стремлений и вместе с тем свойством «забывания» отдельных ориентиров и действий, потерявших свою значимость для личности или в случае потери ею внутренних и внешних возможностей для их осуществления. Она включает с помощью «точки Я» процессы ориентировки и анализа признаков и отношений ситуации, их соотнесения с желаемым результатом, и оценки рисков и возможной «цены» реализации актуального стремления. Сеть *Я* *автоматически* поддерживает процессы статистического анализа характеристик своей индивидуальности и окружающего мира, порождая, таким образом, чаще неосознанно, значимые представления о себе и мире, которые образуют затем общую Я- и Мир-концепцию, общую самооценку и незаметно присоединяются, вместе с базовыми образованиями, к актуальному стремлению.

Самоактуализацию человека можно рассматривать как одно из проявлений процесса общемировой самоактуализации Дао и его силы Дэ, как «произрастание» Дао на уровне личности. Она идет благодаря действию сети «чистого Я», мотивации и эмоций личности, а также исполнительных познавательных и моторных механизмов построения поведения. Гармоничен человек, в котором не прекращается процесс творческого самораскрытия своих скрытых потенциалов, так как он тем самым проявляет в себе мировую тенденцию к саморазвертке и развитию Вселенной, живет в соответствии с нею.

Обобщение многих исследований привело к выводу, что гармония человека выражается в *оптимальной* организации его организма, личности и образа жизни [6]. Она включает оптимальную направлен-

ность стремлений и ценностей, разносторонний образ жизни с развитым чувством меры, общую удовлетворенность жизнью и т.п. Оптимальным будет следование личности как своим внутренним стремлениям и потенциям, так и интересам общества и природы в целом, «интересам» первоосновы Дао. Установление гармоничной пропорции в осуществлении *внутренних* и *внешних* требований и интересов – серьезная проблема для большинства людей. На мой взгляд, гармонично *целостное* восприятие (и переживание) как ситуативного мира вещей и людей, так и вечного Дао, Природы. Обобщая, можно определить *главное* направление самогармонизации личности – построение *гармоничного, разностороннего и разумного образа жизни*. Ибо образ жизни целостен, затрагивает всю нашу индивидуальность – и психологические, и телесные параметры.

Сегодня древние идеи важности *единства* с первоосновой мира и природой; *целостного* рассмотрения разных и противоположных сторон организма и личности; проявления *умеренности* и *сдержанности* в любых стремлениях и в поведении; жизни *в настоящем*; пользы *самоограничения* сильных желаний и привязанностей; сохранения *открытости* восприятия и мышления; *свободы* от шаблонов и социальных притязаний; приоритета *естественности* и непосредственности реакций в поведении и другие – оказываются весьма актуальными и продуктивными для психологии и для самогармонизации личности.

Библиографический список

1. Долин А., Попов Г. Традиции у-шу. М.: Прометей, 1989. 144 с.
2. Лао-Цзы. Дао Дэ Цзин / пер., ком. А. Кувшинова. СПб.: Новый Мир сатаны и товарищей, 1994. 128 с.
3. Дхаммапада / пер. с пали, комментарии В.Н. Топорова. М.: Изд-во Вост. лит., 1960. 160 с.
4. Лао-Цзы. Книга пути и благодати / пер. И.С. Лисевича. М.: АиФ Принт, 2004. 316 с.
5. Маслоу А. Психология бытия. М.: Рефл-бук, Ваклер, 1997. 304 с.
6. Мотков О.И. Тест интегральной гармоничности личности. М.: ИПЦ Маска, 2015. 100 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://hpsy.ru/public/x6263.htm> и <http://www.psychology-online.net/articles/doc-2119.html>

РАЗВИТИЕ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА СИСТЕМЫ ДОУ ПОСРЕДСТВОМ КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ

Аннотация. Чтобы более наглядно осветить процесс повышения квалификации педагогов системы дошкольного образования в области готовности детей к обучению в школе на основе кинезиологических упражнений, использован метод моделирования, согласно которому модель – это система, исследование которой служит средством для получения информации о другой системе.

Ключевые слова: кинезиология, кинезиологические упражнения, модель, педагогические условия, готовность к школьному обучению.

V.V. Pautova

THE DEVELOPMENT OF PERSONNEL POTENTIAL OF THE PRE-SCHOOL SYSTEM THROUGH THE KINESIOLOGICAL MODEL

Abstract. In order to illustrate the process of improving the qualifications of teachers in the preschool education system in regard to children's readiness to school based on kinesiological exercises more clearly, the modeling method is used. According to that method «a model is a system, learning that system serves as a means of obtaining information about another system».

Keywords: kinesiology, kinesiological exercises, model, pedagogical conditions, readiness to school.

Повышая квалификацию педагогов дошкольного образования, следует сделать акцент на том, что психическое развитие будущего школьника должно опираться на гармоничное соотношение между психофизиологическими возможностями ребенка и требованиями, предъявляемыми социальным окружением. Известно, что основы знаний закладываются в старшем дошкольном возрасте, поэтому упущенное время в период подготовки ребенка к школе будет очень трудно восполнить в течение дальнейшего обучения. В связи с этим актуальным является поиск новых путей в организации педагогического про-

цесса подготовки детей старшего дошкольного возраста к школьному обучению. При этом важно, чтобы элементы обучения не только становились частью жизненного опыта ребенка, но и совпадали бы с его собственными инстинктами, желаниями и намерениями.

В связи с этим представлена модель процесса формирования готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе на основе кинезиологических упражнений, которые, на наш взгляд, способствуют принятию активной позиции ребенком [1, с. 115].

Данная модель помогает наиболее наглядно представить процесс создания педагогических условий реализации кинезиологических упражнений в процессе формирования готовности ребенка к школе, сотрудникам ДОУ. В основу легли базовые компоненты педагогического процесса, выделенные Б.Т. Лихачёвым:

Педагог в педагогическом процессе выступает одновременно как объект и субъект познания.

Ребенок как объект и субъект педагогического процесса. Вместе с воспитателем он образует динамичную систему «педагог – ребенок» при ведущей роли педагога.

Содержание педагогического процесса, которое тщательно отбирается, подвергается педагогическому анализу: обобщается, оценивается с позиций мировоззрения, структурируется, приводится в соответствие с возрастными возможностями детей.

Организационно-управленческий комплекс, в рамках которого совершаются все педагогические события и факты. Ядром организационно-управленческого комплекса являются формы и методы воспитания и обучения.

Педагогическая диагностика – установление с помощью специальных методик состояния «здоровья» и формирования готовности детей к школьному обучению.

Критерии эффективности педагогического процесса. В их состав входят оценки знаний, умений и навыков, экспертные оценки и характеристики, привитых детям убеждений, черт характера, свойств личности.

Организация взаимодействия с общественной и природной средой. Общественная жизнь является важнейшим фактором воспитания. Педагогический процесс, обособляясь в специальную целенаправленную систему, не изолируется от жизни.

Обратная связь проверки эффективности применения кинезиологических упражнений в процессе формирования готовности детей

старшего дошкольного возраста к обучению в школе осуществлялась посредством диагностики, а также в коррекции процесса подготовки детей к школе, что позволило ее уверенное использование на практике работника ДОУ.

Выстроенная и представленная ниже модель эффективности применения работниками ДОУ кинезиологических упражнений в процессе формирования готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе шла с опорой на исследование С.А. Лядовой, где выделены следующие основные компоненты:

- целевой, включающий все многообразие целей и задач эффективного применения кинезиологических упражнений в процессе формирования готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе посредством кинезиологических упражнений;
- содержательный, отражающий смысл, вкладываемый как в общую цель, так и в каждую конкретную задачу;
- деятельностный, включающий этапы исследования и взаимодействие педагогов, родителей и воспитуемых, их сотрудничество, организацию и управление процессом, при отсутствии которых не может быть достигнут конечный результат;
- результативный, отражающий эффективность его протекания, характеризует достигнутые сдвиги в соответствии с поставленной целью [2, с. 70].

Разработанная модель построена в соответствии с принципами преемственности, координации (выделены с опорой на исследование С.А. Лядовой) и диалогичности [3, с. 78].

С учетом мнения В.С. Ильина была выделена главная функция формирующая личность функция, которая занимает лидирующее место, так как нельзя переоценить подготовку всех субъектов образовательного процесса к использованию кинезиологических упражнений [2, с. 9]. Также свое применение нашли образовательной функции, проявленная в освоении знаний всеми участниками образовательного процесса о сути кинезиологических упражнений, об их влиянии на формирование готовности ребенка к школе, и воспитательная функция.

Сконструированная модель повышения уровня квалификации педагогов системы ДОУ в области готовности детей к школе посредством реализации кинезиологических упражнений включает в себя цель, задачи, принципы, функции, педагогические условия, формы, методы, средства, компоненты готовности к школьному обучению и результат.

Цель разработанной модели заключается в повышении уровня профессиональной компетентности педагогов системы ДОУ в области готовности детей к школе посредством кинезиологических упражнений.

Основные задачи модели:

- определить и экспериментально проверить повышение профессиональной компетенции педагогов ДОУ в области готовности детей к школе посредством кинезиологических упражнений;
- разработать и внедрить программу повышения уровня готовности детей к школе посредством кинезиологических упражнений при соблюдении комфортных, соответствующих СанПиН условий подготовки детей к школе.

В основу модели положены следующие принципы: преемственности, координации, диалогичности. Модель выполняет следующие функции: образовательная, воспитательная, развивающая, интегрирующая. К педагогическим условиям реализации модели могут быть отнесены: использование приемов образовательной кинезиологии: гимнастика мозга; ритмирование; диагностическое обеспечение определения готовности детей к школе; поэтапное внедрение программы, повышения уровня готовности детей к школе посредством кинезиологических упражнений; реализация общения и педагогического взаимодействия, основанного на принципах: преемственности, координации, диалогичности.

Формы реализации модели: тренинги, организация обучения кинезиологическим упражнениям в повседневной жизни. Основными методами реализации модели являются: метод прямого воздействия, а также практические, наглядные и вербальные методы.

Средства: кинезиологические упражнения разного уровня сложности.

Участниками педагогического взаимодействия выступают: руководитель группы: организатор, консультант, эксперт; ребенок: участник, субъект педагогического взаимодействия и общения; методист, педагоги подготовительных групп, педагоги дополнительного образования, психолог, администрация, дети подготовительных групп, родители.

Виды готовности к школе: психофизиологическая (антропометрические характеристики, информационная работоспособность, произвольное внимание), интеллектуальная (межполушарная интеграция, сенсомоторная интеграция, слухомоторная интеграция, зрительно-моторная интеграция), личностная (эмоционально-волевая сфера, ко-

гнитивная организация деятельности, индивидуальные особенности мотивации и скорости деятельности).

Результат реализации модели: повышение уровня компетентности педагогов ДОО в области готовности к школьному обучению.

Повышение квалификации педагогов дошкольного образования в области готовности детей к школе как результат апробации модели проявлен в следующем:

- повышение знаний и практических навыков у педагогов ДОО в области применения кинезиологических упражнений и эффективного их использования в практике подготовки детей к школьному обучению;
- появление у детей потребности в использовании кинезиологических упражнений, повышении культуры двигательной активности за счет освоения большого арсенала асимметрических упражнений;
- систематическое сознательное использование кинезиологических упражнений не только во время занятий под руководством педагогов, но и в свободное время;
- объективное повышение уровня готовности детей к обучению в школе по основным параметрам (индивидуальные особенности эмоционально-волевой сферы, когнитивная организация деятельности, индивидуальная особенность мотивации и скорость выполнения деятельности, зрительно-моторная, межполушарная и сенсомоторная интеграция, информационная работоспособность, уровень развития произвольного внимания, импульсивность – рефлексивность).

Библиографический список

1. Эрнст Г.Г. Развитие рефлексии будущего учителя в процессе прохождения педагогической практики: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Барнаул, 2004. 240 с.
2. Ильин В.С. О концепции целостного учебно-воспитательного процесса: методологические основы совершенствования учебно-воспитательного процесса. Волгоград: ВГПИ, 1981. 124 с.
3. Лядова С.А. Формирование здорового образа жизни учащихся начальной школы: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Барнаул, 2002. 212 с.
4. Эрнст Г.Г. Развитие рефлексии будущего учителя в процессе прохождения педагогической практики: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Барнаул, 2004. 240 с.

**РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ЭТАПА
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ
ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ ПОСРЕДСТВОМ
КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ**

Аннотация. Представлено и проанализировано исследование детей старшего дошкольного возраста, развитие эмоционально-волевой сферы, когнитивной организации и мотивации деятельности, психофизиологические показатели, зрительно-моторная, сенсомоторная и межполушарная интеграции, а также уровень рефлексивности-импульсивности.

Ключевые слова: эмоционально-волевая сфера, когнитивная организация и мотивация деятельности, зрительно-моторная, сенсомоторная и межполушарная интеграции, уровень рефлексивности-импульсивности.

V.V. Pautova

**THE RESULTS OF THE PEDAGOGICAL EXPERIMENT
ON FORMING READINESS OF PRESCHOOL CHILDREN
TO LEARNING AT SCHOOL BY MEANS
OF KINESIOLOGICAL EXERCISES**

Abstract. A study of the development of preschoolers' emotional-volitional sphere, cognitive organization and motivation of activity, psychophysiological indicators, visual-motor, sensorimotor and interhemispheric integration, and the level of reflexivity-impulsivity is presented.

Keywords: emotional-volitional sphere, cognitive organization and motivation of activity, visual-motor, sensorimotor and interhemispheric integration, level of reflexivity-impulsivity.

Достигнутые результаты опытно-экспериментального этапа педагогического эксперимента проанализированы в контрольной части.

Анализ таблицы 1 позволяет сделать вывод об изменениях, свидетельствующих о необходимости повышения уровня готовности к школьному обучению посредством кинезиологических упражнений,

так как здоровье детей было не только сохранено, но и имело тенденцию к улучшению [1, с. 220].

Таблица 1

Распределение детей экспериментальной и контрольной группы
по группам здоровья

Контингент исследуемых	Количество детей (%)							
	Группы здоровья							
	1 группа		2 группа		3 группа		4 группа	
	Кон-стат.	Кон тр.	Кон-стат.	Кон тр.	Кон ст.	Кон тр.	Кон ст.	Кон тр.
ЭГ	9,0	13,6	74,0	68,2	17,0	18,2	-	-
КГ	14,0	-	53,0	57,1	33,0	42,9	-	-

На контрольной части в экспериментальной группе отмечена положительная динамика в здоровье детей экспериментальной группы ($\chi^2=2,72$, $p \leq 0,05$).

В таблице 2 представлены данные о развитии эмоционально-волевой сферы, когнитивной организации и мотивации деятельности детей экспериментальной и контрольной группы на контрольном этапе эксперимента.

Таблица 2

Психолого-педагогический мониторинг готовности детей к школьному обучению в экспериментальной и контрольной группах

Педагогические показатели		Количество детей, %		χ^2	p
		ЭГ	КГ		
1	Когнитивная организация деятельности	67	9	155,0	$\leq 0,05$
2	Мотивация и скорость выполнения деятельности	67	24	129,5	$\leq 0,05$
3	Особенности эмоционально-волевой сферы	86	95	4,6	$> 0,05$

В целом изменение динамики – по данным педагогического мониторинга – говорит в пользу экспериментальной группы.

Динамика психофизиологических показателей детей экспериментальной и контрольной группы на контрольном этапе педагогического эксперимента представлена в таблице 3 [2, с. 15].

Таблица 3

Показатели развития информационной работоспособности и уровня развития произвольного внимания у детей экспериментальной и контрольной групп (контрольный этап)

Психофизиологические показатели		Количество детей, %		χ^2	p
		ЭГ	КГ		
1	Уровень информационной работоспособности	100	59	22,3	$\leq 0,05$
2	Уровень произвольного внимания	100	48	28,0	$\leq 0,05$

Внедрение кинезиологических упражнений в экспериментальной группе позитивно сказалось на динамике показателей информационной работоспособности и уровне развития произвольного внимания.

Проведено повторное исследование зрительно-моторной, сенсомоторной и межполушарной интеграции, а также уровня рефлексивности-импульсивности, результаты которого представлены в таблице 4 [3, с. 25].

Таблица 4

Психомоторные показатели у детей экспериментальной и контрольной групп

Психомоторные показатели		Количество детей, %		χ^2	p
		ЭГ	КГ		
1	Зрительно-моторная интеграция	75	41	52,5	$\leq 0,05$
2	Межполушарная интеграция	43	14	58,3	$\leq 0,05$
3	Сенсомоторная интеграция	100	56	29,3	$\leq 0,05$
4	Уровень рефлексивности	43	14	36,7	$\leq 0,05$

В целом динамика развития свидетельствует о преимуществе экспериментальной группы, в которой наблюдается выраженная поло-

жительная динамика, и дети показали более высокие результаты по зрительно-моторной, сенсомоторной и межполушарной интеграции в сравнении с контрольной группой.

В конечном итоге, для обобщения результатов исследования был применен метод интегральной оценки достижений детей к обучению в школе (табл. 5).

Таблица 5

Уровни готовности к школьному обучению детей экспериментальной и контрольной групп в динамике педагогического эксперимента

Интегральный уровень готовности к школьному обучению	ЭГ (%)		КГ (%)	
	начало года	конец года	начало года	конец года
1. Высокий уровень и выше среднего	55,3	63,6	52,0	38,2
2. Средний уровень	27,3	36,4	31,1	41,5
3. Уровень ниже среднего	15,3	-	15,5	15,9
4. Низкий уровень	2,0	-	1,3	4,4

Сравнение результатов готовности детей к обучению в школе в обеих группах позволяет сделать вывод о том, что статистически достоверным и доказанным является факт необходимости внедрения кинезиологической программы ($\chi^2=10,78$, $p \leq 0,05$). Таким образом, на выходе из ДООУ у детей повысились показатели развития эмоционально-волевой сферы, когнитивной организации, скорости выполнения деятельности, информационной работоспособности, произвольного внимания, психомоторного развития и рефлексии, а также сохранению и укреплению здоровья, гармоничности физического развития.

Библиографический список

1. Хрустальные родники Алтая. Развитие и воспитание детей дошкольного возраста в условиях специально созданной среды традиционной культуры Алтая: учебно-методическое пособие / Л.И. Морозова. Барнаул, 2005. 228 с.
2. Муравлёв В.В. Психологические закономерности информационной работоспособности и сенсорная обучаемость: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 1999. 20 с.

3. Безруких М.М., Морозова Л.В. Методика оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5-7,5 лет. М.: Новая школа, 1996. 40 с.

Н.В. Сабельникова, Д.В. Каширский, Т.Ю. Садовникова

**ОЦЕНКА КОНСТРУКТИВНОЙ ВАЛИДНОСТИ РУССКОЯЗЫЧНОЙ
ВЕРСИИ «ОПРОСНИКА ПРИВЯЗАННОСТИ К РОДИТЕЛЯМ
И СВЕРСТНИКАМ» М.Т. ГРИНБЕРГА И Г. АРМСДЕНА
(IPPA, GREENBERG, ARMSDEN, 1987)**

Аннотация. В статье представлены результаты предварительной валидации русскоязычной версии методики Гринберга и Армсдена «Опросник привязанности к родителям и сверстникам», выполненной на выборке студентов вузов Барнаула и Владимира (N=325). Оценка конструктивной валидности опросника показала, что факторная структура русскоязычной версии подтвердилась частично. Часть опросника, посвященная привязанности к другу, была воспроизведена полностью. В частях «Привязанность к отцу» и «Привязанность к матери» пункты шкал «Доверие» и «Общение» оригинального опросника образовали одну шкалу. При этом шкала «Отчуждение» была воспроизведена частично. В настоящее время ведется работа по улучшению психометрических характеристик теста.

Ключевые слова: привязанность к родителям и сверстникам, опросник привязанности к родителям и сверстникам, конструктивная валидность.

N.V. Sabelnikova, D.V. Kashirsky, T.Yu. Sadovnikova

**THE ASSESSMENT OF CONSTRUCT VALIDITY OF THE RUSSIAN
VERSION OF THE INVENTORY OF PARENT AND PEER
ATTACHMENT (IPPA, GREENBERG, ARMSDEN, 1987)**

Abstract. The article deals with the results of a preliminary validation of the Russian version of the Greenberg and Armsden's Inventory of Parent and Peer Attachment. The sample consisted of 325 students from Barnaul and Vladimir. The factor structure of the Russian version was partially confirmed. The part of the inventory, devoted to attachment to a friend was fully reproduced. In the parts "Attachment to the Father" and "Attachment to the Mother", the items of the "Trust" and "Communication" scales

of the original questionnaire formed one scale, and the “Alienation” scale was partly reproduced.

Keywords: attachment to parents and peers, Inventory of Parent and Peer Attachment, construct validity.

Изучение различных аспектов близких отношений в подростковом и юношеском возрасте является широко разработанной сферой исследований в зарубежной и отечественной психологии (И.С. Кон, M. Greenberg, R.C. Fraley, M. Mikulincer, Ph. Shaver, J. Simpson, R. Marvin, R. Thompson и др.). Изменения, происходящие в обществе, неизбежно оказывают влияние на формирование системы значимых межличностных отношений новых поколений подростков и юношей. В связи с этим исследования в данной области не теряют актуальности в настоящее время.

Взаимоотношения с окружающими являются одним из важнейших условий развития личности в подростковом и юношеском возрастах и определяют успешность решения задач возраста, связанных с установлением близких отношений и обретением идентичности.

Отношения привязанности с близкими людьми претерпевают изменения в подростковом возрасте. На этой стадии онтогенеза на первый план выходит установление интимно-личностных отношений со сверстниками. Однако для подростков с надежной историей привязанности близкий взрослый продолжает оставаться основной фигурой привязанности [1]. Характер отношений привязанности с родителями во многом определяет характер отношений со сверстниками.

Несмотря на то, что зарубежными исследователями создан весьма разнообразный и полезный инструментарий, получены уникальные данные о развитии привязанности в различных возрастах, отечественных и адаптированных к использованию с русскоязычными респондентами методик изучения привязанности в подростковом и юношеском возрасте все еще недостаточно.

Одним из широко используемых инструментов оценки качества привязанности к близким людям является опросник привязанности к родителям и сверстникам Гринберга и Армсдена (IPPA, Greenberg, Armsden, 1987) [2]. Оригинальная версия опросника состоит из трех частей (привязанность к матери, привязанность к отцу, привязанность к другу), каждая из которых включает 25 утверждений, объединенных в три шкалы: «Доверие», «Коммуникация», «Отчуждение». Утверждения оцениваются по 5-балльной шкале Ликерта. Эта методика применялась и ряде отечественных исследований [3-5]. Однако детальных

данных о ее психометрических свойствах нам не удалось обнаружить в отечественных публикациях.

Целью исследования стала предварительная оценка психометрических качеств данного теста (IPPA, Greenberg, Armsden, 1987) [2]. Основная задача исследования – оценка конструктивной валидности теста.

Выборку составили 325 студентов Алтайского госпедуниверситета и Владимирского госуниверситета в возрасте 18-38 лет, 85% участников исследования – женского пола.

Опросник привязанности к родителям и сверстникам Гринберга и Армсдена был переведен с английского языка на русский, а затем сделан обратный перевод тремя психологами, хорошо владеющими двумя языками. После этого опросник был предложен участникам исследования вместе с вопросами демографической анкеты.

Для статистической обработки данных была использована программа IBM SPSS Statistics 23.

Результаты. Для оценки соответствия структур каждой составляющей полученного опросника (привязанность к матери, привязанность к отцу, привязанность к другу) соответствующим структурам этих же частей оригинальной методики был проведен факторный анализ методом главных компонент. Однако вначале мы оценили применимость факторного анализа к нашей выборке с помощью критерия КМО и сферичности Бартлетта и получили удовлетворительные значения для шкал: «Привязанность к другу» (КМО=0,931, $\chi^2=4419,01$, $p \leq 0,0001$), «Привязанность к отцу» (КМО=0,948, $\chi^2=9427,57$, $p \leq 0,0001$), «Привязанность к матери» (КМО=0,948, $\chi^2=5996,39$, $p \leq 0,0001$). Затем был проведен факторный анализ для каждой из трех частей опросника. Несмотря на то, что вопросы всех трех частей были идентичными, мы получили неодинаковую структуру шкал для каждой из составляющих методики. Установлено, что факторная структура части «Привязанность к другу» русскоязычной версии опросника в целом воспроизвела структуру оригинальной версии теста. Все вопросы вошли в «свои» шкалы с нагрузками от 0,774 до 0,412. Однако некоторые из них с меньшими весами вошли также и в шкалу другого фактора. Это пункты 1-3, 6-8, 12, 15-17, 24 и 25. Пункты части «Привязанность к отцу» образовали три шкалы, одна из которых включила все пункты шкал «Доверие» и «Общение» оригинального вопросника, другая – все пункты шкалы «отчуждение» за исключением пункта 17, а также реверсивные пункты 9 из шкалы «Доверие» и пункты 6 и 14 из шкалы «Общение» с противоположной модальностью. Только один пункт 17 («Меня злит мой отец») с нагрузкой 0,79 вошел в третью шкалу. Наименее однозначно сложились в шкалы пункты вопросника,

касающиеся привязанности к матери. В одну шкалу вошли почти все пункты шкалы «Доверие» оригинального вопросника, за исключением утверждения 3, которое вошло в противоположной модальности в шкалу «Отчуждение» и все утверждения шкалы «Общение» оригинального вопросника. Вторую шкалу образовали пункты 3, 10, 17 и 18 шкалы «Отчуждение» оригинального вопросника. При этом во вторую шкалу также вошли вопросы 2, 5, 15, 22 и 24 с высокими нагрузками противоположной модальности.

Таким образом, в нашем исследовании факторная структура русскоязычной версии опросника Армсдена и Гринберга «Привязанность к родителям и другу» для старших подростков была частично воспроизведена. Часть опросника, относящаяся к привязанности к другу, была воспроизведена полностью. В частях методики, посвященных привязанности к отцу и привязанности к матери, частично была воспроизведена шкала «Отчуждение», а пункты шкал «Доверие» и «Общение» оригинального вопросника образовали одну шкалу. Планируется дальнейшая работа по валидации русскоязычной версии методики Армсдена и Гринберга «Привязанность к родителям и другу».

Библиографический список

1. Steinberg L. Interdependence in the family: Autonomy, conflict, and harmony in the parent-adolescent relationship. In S.S. Feldman, G.L. Elliott (Eds.) *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990. Pp. 255-276.
2. Armsden G.C., Greenberg M.T. The Inventory of Parent and Peer Attachment: Relationships to well-being in adolescence // *Journal of Youth and Adolescence*. 1987. 16 (5). Pp. 427-454.
3. Лифинцев Д.В., Лифинцева А.А. Помогающие отношения и диагностика привязанности: психометрические свойства опросника IPPA // *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта*. 2015. Вып. 11. С. 67-72.
4. Сабельникова Н.В., Липовая Е.С. Роль качества близких отношений с родителями в динамике привязанности в подростковом возрасте // *Подросток на пороге взросления: сборник тезисов участников третьей Всероссийской научно-практической конференции по психологии развития*. М., 2011. С. 50-51.
5. Sadovnikova T.Yu., Dzukaeva V.P. Attachment to Mother as a Factor of Adolescents' Separation from Parents: Cross-Cultural Study // *International Attachment Conference 2017*. 29th June – 1st July 2017. Institute of Education, London. -- www.iac2017.co.uk -- Book of Abstracts. P. 197.

*Н.В. Сабельникова, Д.В. Каширский, А.В. Нефедова,
Г.Г. Эрнст, А.В. Бессараб, О.В. Обласова*

ИССЛЕДОВАНИЕ СТРАХОВ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

Аннотация. В статье представлены результаты исследования страхов, переживаемых в студенческом возрасте, и их связи с личностными особенностями юношей и девушек: характерологическими особенностями, личностной тревожностью, привязанностью и удовлетворенностью жизнью. В исследовании приняли участие студенты Алтайского госпедуниверситета и Владимирского госуниверситета. Использованы методики диагностики интенсивности страхов (Ю. Щербатых, Е. Ивлева), авторский опросник страхов (Н.В. Сабельникова), методика «Опыт близких отношений» (Н.В. Сабельникова, Д.В. Каширский), методика «Индекс жизненной удовлетворенности», в адаптации Н.В. Паниной, вопросник «Большая пятерка» Коста и МакКрае в адаптации С.А. Щебетенко, шкала одиночества Рассела и Фергюсона в адаптации Д.В. Каширского, шкала тревоги Ч. Спилбергера в адаптации Ю.Л. Ханина. Показана связь страхов с нейротизмом, открытостью новому опыту, личностной тревожностью и привязанностью.

Ключевые слова: страхи, юношеский возраст, личностные особенности, личностная тревожность, привязанность, удовлетворенность жизнью.

*N.V. Sabelnikova, D.V. Kashirsky, A.V. Nefyodova,
G.G. Ernst, A.V. Bessarab, O.V. Oblasova*

THE STUDY OF ADOLESCENT'S FEARS

Abstract. The article presents the results of the study of fears experienced by youth in college years and the fears' relation to the personality characteristics of adolescents: personality traits, personal anxiety, attachment, and life satisfaction. Students of Altai State University and Vladimir State University took part in the study. The following instruments were employed: Yu. Shcherbatykh and E. Ivleva; "Experience of close relations" by Sabelnikova, Kashirsky; LSI adapted by Panina, "Big Five" by Costa and McCrae in S.A. adapted by Shchebetenko, UCLA adapted by Kashirsky, Spielberger's Anxiety Scale adapted by Khanin. The connection of fears with neurotism, openness to new experience, personal anxiety and attachment is shown.

Keywords: fears, adolescence, personality traits, personal anxiety, attachment, life satisfaction.

Степень выраженности различных страхов у человека является индикатором, определяющим психическое здоровье и благополучие личности. Страх может играть в жизни человека как предохранительную, так и разрушающую роль. Разного рода страхи нередко оказывают влияние на социальную жизнь и социальную активность в подростковом и юношеском возрасте [1-3].

Несмотря на то, что в психологической науке в последнее десятилетие уделяется большое внимание проблеме психологии детских и юношеских страхов, а также их профилактики и коррекции, до сих пор недостаточно изучены детерминанты страхов формирующейся личности.

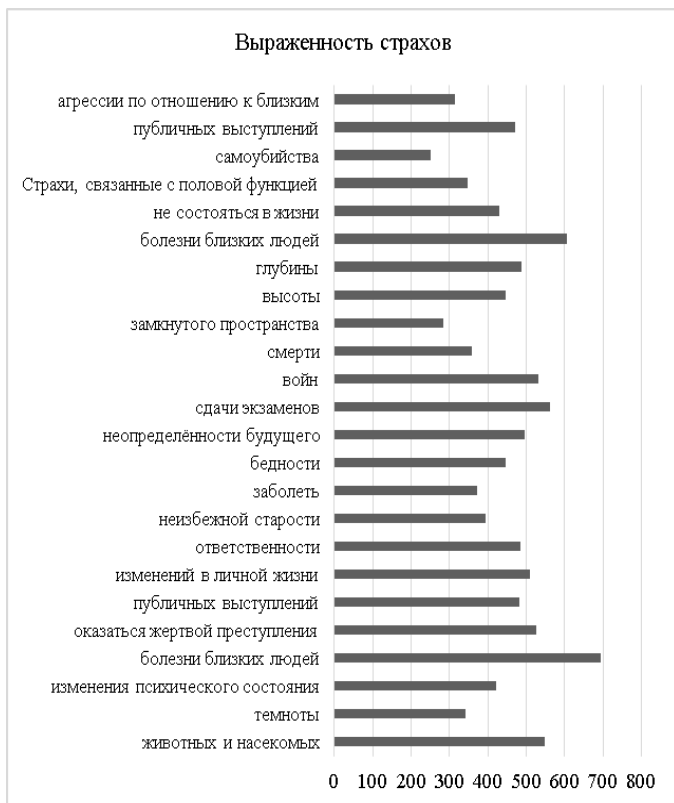
Целью нашего исследования стало изучение взаимосвязи страхов юношей и девушек с их личностными особенностями, такими как личностная тревожность, качество привязанности к близким людям, степень удовлетворенности жизнью и др.

В исследовании приняли участие 124 студента педагогических специальностей очной формы обучения, обучающиеся в Алтайском госпедуниверситете и Владимирском госуниверситете в возрасте 18-23 лет ($M=19,6$, $SD=2,21$). Участникам исследования было предложено заполнить онлайн-форму, включившую следующие методики: методика определения интенсивности страхов Ю. Щербатых и Е. Ивлевой, авторский опросник страхов (Н.В. Сабельникова), методика «Опыт близких отношений» (Н.В. Сабельникова, Д.В. Каширский), методика «Индекс жизненной удовлетворенности» в адаптации Н.В. Паниной, вопросник «Большая пятерка» Коста и МакКрае в адаптации С.А. Щебетенко, шкала одиночества Рассела и Фергюсона в адаптации Д.В. Каширского, шкала тревоги Ч. Спилбергера в адаптации Ю.Л. Ханина.

По результатам опроса студентов по авторскому опроснику страхов мы определили актуальные для них страхи и объединили в их в подгруппы со сходной тематикой. Всего получилось 8 подгрупп: страх насекомых (пауков, клещей, тараканов, ос и др.), страх животных (собак, быков, мышей, лошадей и пр.), страх природных явлений (землетрясений, наводнений, молнии, глубины, пожара и т.п.), страх медицины и угрозы здоровью, академические страхи и страх не оправдать своих и чужих ожиданий (страх «провалиться» на экзамене, не получить диплом, страх быть отчисленным, страх публичных выступлений, страх не заработать самостоятельно на квартиру, страх негативной реакции окружающих), страхи, связанные с социальным взаимодействием (страх публичных выступлений, страх быть обманутым, страх одиночества, не быть понятым), страхи, связанные с самореализацией, страх своей смерти или потери близких. Затем подгруппы объ-

единили в три большие группы – биологические (группа объединила страхи животных, насекомых и природных явлений), социальные (страхи, связанные с социальным взаимодействием и самооценкой, страх медицины), экзистенциальные страхи (смерти, неизвестности, не реализовать себя в жизни, не реализовать задуманные цели). Наиболее многочисленной у участников исследования оказалась группа биологических страхов (N=131), в меньшем количестве в нашей выборке представлены социальные (N=50) и экзистенциальные страхи (N=48). В первой страхов группе чаще всего встречались страх насекомых и боязнь собак, во второй – страх потери близких и одиночества, в третьей – страх смерти.

По методике Ю. Щербатых мы определили интенсивность переживания отдельных страхов респондентов (рис.).



Интенсивность переживания страхов

Из рисунка следует, что наиболее ярко юношами и девушками переживаются страх болезни близких людей и страх неблагоприятных изменений в жизни в случае болезни близких людей, а также страх насекомых, войн и экзаменов. Наименее ярко переживаемыми из страхов, названных студентами, являются страх самоубийства, страх замкнутого пространства, страх агрессивного поведения по отношению к своим близким и страх темноты.

Далее был проведен корреляционный анализ и выявлены связи между разнообразием и интенсивностью переживания страхов (данные по методике Ю. Щербатых и Е. Ивлевой) и некоторыми особенностями личности респондентов. Анализ корреляционных зависимостей между показателями переживания страхов (количество и интенсивность) результатами по шкалам теста «Большая пятерка» показал следующее. Чем больше у респондентов выражен нейротизм, тем ярче они переживают свои страхи ($r=0,351$, $p\leq 0,05$). Чем интенсивнее переживание страхов – тем меньше открытость новому опыту ($r=-0,421$, $p\leq 0,05$). Согласие, экстраверсия и добросовестность оказались не связанными с переживанием страхов.

Интенсивность страхов оказалась связанной с личностной тревожностью ($r=-0,437$, $p\leq 0,08$) и независимой от переживания одиночества. Чем выше личностная тревожность участников исследования, тем выше интенсивность переживания ими своих страхов.

Также выявилась связь качества привязанности к близким людям с особенностями переживания страхов. Так, у студентов с высоким беспокойством по поводу близких отношений особенно ярко переживают биологические страхи ($r=0,351$, $p\leq 0,05$). Высокая личностная тревожность связана с выраженностью экзистенциальных и социальных страхов ($r=0,541$, $p\leq 0,01$).

Количество и разнообразие актуальных страхов не было связано с личностными особенностями студентов.

Переживание страхов в целом и отдельных групп страхов в нашей выборке студентов также не связано с их удовлетворенностью жизнью.

Полученные результаты об особенностях страхов в студенческом возрасте, в целом, согласуются с исследованиями других авторов [1, 4, 5]. Новые данные о связи страхов студентов с их личностными особенностями могут быть полезны родителям, учителям и практическим психологам.

Библиографический список

1. Кормушина Н.Г. Психолого-педагогическая коррекция экзистенциальных страхов у старших подростков: автореф. ... канд. психол. наук. Саратов, 2011. 21 с.
2. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: МПСУ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. 304 с.
3. Ромек В.Г. Поведенческая терапия страхов // Прикладная психология. 2002. № 4. 73 с.
4. Щербатых Ю.В. Психология страха. М.: ООО «Магистр-Пресс», 1999. 395 с.
5. Щербатых Ю.В., Ивлева Е.И. Психофизиологические и клинические аспекты страха, тревоги и фобий. Воронеж: Истоки, 1998. 282 с.

И.Р. Сорокина, Л.А. Дубровина

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ В РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматривается специфика обучения в российской высшей школе, поднимаются проблемы адаптации иностранных студентов к обучению в российских вузах. Представлены психолого-педагогические механизмы адаптации иностранных студентов к условиям обучения в российских вузах. Выделяется значение развития толерантности у иностранных студентов как один из механизмов адаптации.

Ключевые слова: толерантность, адаптация, психолого-педагогический механизм, ментальность, процесс обучения, иностранные студенты.

I.R. Sorokina, L.A. Dubrovina

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL MECHANISMS OF ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS TO THE EDUCATIONAL PROCESS IN RUSSIAN HIGHER SCHOOL

Abstract. The article deals with the specifics of education at the Russian higher school. It focuses on the problems of adaptation of foreign

students to study in Russian universities. Psychological and pedagogical mechanisms of adaptation of foreign students to the conditions of study in Russian universities are presented. The importance of the development of tolerance among foreign students as one of the mechanisms of adaptation is highlighted.

Keywords: tolerance, adaptation, psychological and pedagogical mechanism, mentality, learning process, foreign students.

Проблема адаптации иностранных студентов является недостаточно освещенной в отечественной и зарубежной психологической и педагогической науке. Ранее известные публикации как российских, так и зарубежных исследователей были посвящены в основном каким-либо узкоспецифическим проблемам. Интеграция теоретического и прикладного аспектов изучения проблемы адаптации иностранных студентов к высшей школе России представляется актуальной и важной чертой развития современного высшего образования, проявляющаяся, в частности, через его интернационализацию.

Большинство иностранных студентов имеют низкий уровень информированности о политической, экономической и социальной системах России; о нормах, обычаях, традициях и культуре народа; о существующей в стране системе высшего образования. Для большинства студентов впервые возникает проблема интернационализации, необходимости коммуникации с носителями разных социальных, этнических, национальных норм и культур.

Иностранные студенты – это социализированные зрелые личности, сформированные под влиянием той среды, в которой воспитывались. Они, как правило, имеют определенную жизненную позицию, целевые установки, систему ценностей и ценностные ориентации. Кроме того, каждый студент имеет свои специфические особенности: этнические, национально-психологические, психофизиологические, личностные и т.д. Иностранный студент, включенный в новую макро- и микросреду, испытывает естественный дискомфорт, так как идет переустройство, изменение психофизиологических процессов личности. В начальный период адаптации иностранный студент находится в «шоковом» состоянии (в состоянии стресса) [1].

Вышеперечисленные особенности иностранного контингента и ряд других являются источниками тех трудностей, которые иностранный студент особенно остро испытывает в первый год пребывания в новой стране. Основные трудности представляют собой психологический барьер, преодоление которого сопряжено с психическими (душевными), личностными, эмоциональными, интеллектуальными,

физическими перегрузками. В настоящее время практика работы вузовской подготовки иностранных студентов недостаточно сориентирована на преодоление этих трудностей, не выработан механизм регуляции разрешения возникающих проблем.

Механизмы адаптации, с точки зрения Ю.А. Александровского [2], определяются с двух позиций: 1) механизмы переработки информации, которые характеризуются как неосознаваемые защитные и 2) адаптивные механизмы, характеризующиеся как осознанные целенаправленные. В связи с понятием адаптации, характеризующейся как механизм психологического характера, можно также рассматривать формирование определенного типа отношения к требованиям ситуации. Типы отношений могут носить характер содержательных, формальных, индифферентных, негативных. Адаптация связана с возникновением механизма защиты. Часто личность не в состоянии сразу принять и осознать происходящие перемены в среде, для осознания необходимо время и осознание необходимости или неизбежности изменений. Успешная адаптация способствует восприятию окружающего как данности, к которой необходимо приспособиться. Такое отношение включает позитивные механизмы психологической защиты. Если иностранный студент воспринимает требования окружающей социальной среды как фатальность, которой он не может противостоять, то возникает проблема в адаптации.

Психологическая адаптация зависит от ряда факторов, часть из которых является переменными. Переменные факторы можно определить как индивидуальные особенности, механизмы психологической защиты и стратегии, которые осознанно используются человеком для того, чтобы справиться с трудными ситуациями, состояниями и порождающими их условиями. Значимая роль в процессе психологической адаптации отводится требованиям со стороны социального окружения.

Важный момент в процессе психологической адаптации – способность примерять и менять свои социальные роли. Эффективность адаптации зависит не только от числа используемых ролей, но и от оправданности и адекватности их выбора. Поэтому одним из критериев психологической адаптации является способность человека критически оценивать свое место в социальной группе, свои реальные возможности и способности. Так, в одной ситуации адаптант может вести себя как лидер, как доминирующая личность, в другой ситуации – как подчиняющийся субъект [2].

С точки зрения И.А. Гребенниковой, наиболее перспективен аксиологический подход, который раскрывает и описывает механизм

адаптации к новой социокультурной среде с позиций отношения к ее ценностям [3]. Межкультурное взаимодействие предполагает знание социокультурного основания и развитие социальных контактов в новом обществе. Первостепенное значение имеет умение свободно ориентироваться в новой культуре, общаться с ее представителями, решать повседневные вопросы. В основе любого межкультурного взаимодействия лежат общечеловеческие ценности, благодаря которым возможны понимание и сотрудничество, выработка в новой социокультурной среде тех паттернов поведения, что способствуют адаптации иностранных студентов в вузе.

Исследователь И.А. Гребенникова подчеркивает, что в процессе вхождения в новую культуру иностранному студенту необходимо наладить отношения на уровне «я-ты», «мы-вы», а для этого важно знать набор конвенциональных норм и правил поведения, принятых ценностей, обычаев и традиций, социокультурных ролей, отношений, символов и значений. В этом случае важно на межличностном уровне актуализировать имеющиеся социокультурные знания, уметь проявить свои коммуникативную компетенцию, эмпатию и толерантность [3].

Адаптация иностранного студента – сложный процесс, раскрывающий активное приспособление к новой социокультурной среде на основе понимания ими социокультурных представлений новой среды и умения соответствовать им в своем поведении в условиях конкретной ситуации. Результат – это приспособление человека к иным социальным условиям, усвоение им новых социокультурных ценностей. В этом случае референтными показателями являются положительные эмоции, ощущение комфорта и уверенности, интерактивность.

Адаптация иностранного студента в вузе представляет собой двусторонний процесс. С одной стороны, это процесс вхождения иностранного студента в социум, затрагивающий физиологический, социальный, психологический уровни. С другой стороны – это создание вузом условий, способствующих включению иностранных студентов в систему отношений нового социокультурного общества. Учитывая специфику ценностей нового общества, адаптация происходит на уровне ментальности, т.е. затрагивает усвоение культурно-детерминированных норм и правил поведения, социокультурных ценностей, присущих определенной культуре. Именно социокультурные несоответствия вызывают у иностранных студентов трудности адаптационного характера и переживания в ходе приспособления к новым условиям жизнедеятельности.

Недостаточная адаптированность иностранных студентов к обучению в российских вузах способствует вовлечению их в организации

экстремистской направленности. Программа профилактики молодежного экстремизма позволяет целенаправленно влиять на студенческую молодежь, помогает адаптироваться ей в социуме и противостоять экстремистской идеологии. Среди механизмов адаптации иностранных студентов к обучению в условиях российских вузов выделяют следующие: умение целенаправленно строить взаимоотношения и реализовывать задачи социально-педагогической деятельности; проявление толерантности в социокультурной среде; доброжелательность и тактичность во взаимоотношениях, чуткость и внимательность к человеку независимо от его взглядов, религиозных чувств; этнотолерантность как личностное качество; позитивное и непредвзятое отношение к особенностям различных наций, их представителям и их культуре; умения и навыки эффективного бесконфликтного взаимодействия с представителями различных наций, культур [4].

В контексте аксиологического подхода механизм адаптации иностранных студентов в вузе, включающий такие ее этапы, как автономность, ассимиляция и интеграция. На каждом этапе существует своя степень усвоения социокультурных ценностей нового общества. На этапе автономности студенты подстраиваются под условия нового социума, оставаясь вовлеченными в социальные процессы согласно существующим нормам поведения, сохраняя собственную культурную идентичность и не принимая ценностей нового общества. Таким образом, не происходит равнозначного развития вступающих в контакт культур – студенты остаются обособленными от влияния доминирующего общества. На этапе ассимиляции иностранному студенту приходится отказаться от набора тех ценностей, которые не являются актуальными в новой среде, и таким образом частично, а иногда и полностью изменить свое культурное основание. В активном взаимодействии и взаимокоординации иностранных студентов и принимающего общества появляется продуктивное основание для диалога культур, ведущее к интеграции, что и представляет собой завершающий этап процесса адаптации. Интеграция – это результат согласованности между культурными и ценностными значениями новой социокультурной среды и вступающей во взаимодействие с ней культуры. Интеграция способствует развитию культурной идентификации с новой культурой на основе сохранения собственной культурной принадлежности, а также развитию бикультурализма. В результате интеграции формируется положительное отношение иностранных студентов к новой культуре [3].

Технология формирования этнотолерантности в вузе во внеаудиторное время должна быть основана на следующих принципах:

гуманитаризации образования, диалога культур, толерантности, непрерывности, сотрудничества преподавателя и студента. Вместе с тем технология будет наиболее эффективной, если в ней будет заложена возможность самостоятельной исследовательской деятельности студента, которая в полном объеме реализуется во внеаудиторное время. Для решения задачи формирования этнотолерантности в вузе необходим целостный подход к данной проблеме, в рамках которого этнотолерантность предстает комплексным личностным качеством, подлежащим целенаправленному формированию в ходе обучения, воспитания и самовоспитания [5].

Таким образом, российская адаптация иностранных студентов заключается в использовании следующих социально-психологических механизмов: актуализирование прошлого этно-социокультурного опыта студентов, дифференцированный учет национально-психологических особенностей личности студентов, развитие этнотолерантного сознания, бесконфликтное взаимодействие с представителями различных наций и культур, выход за пределы собственной этногруппы в рамках повседневного досугового общения. Адаптируясь в вузе, иностранные студенты сталкиваются с необходимостью интеграции в новом социуме и усвоения выработанных обществом норм, моделей поведения, социально приемлемых ценностей, что влечет за собой трудности адаптационного процесса. Эти трудности можно поэтапно решить в ходе педагогического сопровождения, опираясь на механизм, выделенный для описания процесса адаптации (автономность, ассимиляция и интеграция) и учитывая ключевые факторы. Учет перечисленных механизмов является необходимым условием эффективной адаптации иностранных студентов к обучению в российских вузах.

Библиографический список

1. Вадутова Ф.А., Кабанова Л.И., Шкатова Г.И. Оценка и прогнозирование адаптации иностранных студентов к условиям обучения в российских вузах // Вестник ТГПУ. 12: 2010. С. 123-126.
2. Александровский Ю.А. Механизмы психической адаптации [Электронный ресурс]. URL: <https://mylektsii.ru/11-43353.html> (дата обращения: 26.07.2019).
3. Гребенникова И.А. Адаптация иностранных студентов: механизм и факторы // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке 2011. № 3. С. 98-100 [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-inostrannyh-studentov-mehanizm-i-factory> (дата обращения: 26.07.2019).

4. Дорожкин Ю.Н., Мазитова Л.Т. Проблемы социальной адаптации иностранных студентов // Социологические исследования. 2007. № 3. С. 73-77.

5. Савченко И.А. Иностраный студент в России: условия и барьеры интеграции // Вестник Оренбургского государственного университета. 2010. № 1. С. 25-31.

И.Р. Сорокина

ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ СТАРШЕКЛАСНИКА

Аннотация. В статье раскрывается необходимость развития профориентации в России как системы работы с учащейся молодежью. Ставится вопрос об участии семьи в профессиональной ориентации старшеклассников. Выделяются базовые направления профориентационной работы в среде учащихся в условиях общеобразовательной школы. Особое внимание обращается на включение учащихся школ в процесс выбора профессии как основного направления развития профориентации.

Ключевые слова: профессия, выбор профессии, роль семьи в выборе профессии, мотив выбора профессии, профориентация, система профориентации, профессиональное самоопределение.

I.R. Sorokina

FAMILY INFLUENCE ON THE PROFESSIONAL FORMATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract. The article reveals the need for the development of vocational guidance in Russia as a system for pedagogical work with students. The issue of family participation in the vocational guidance of high school students is considered. The basic directions of vocational guidance for students of secondary school are highlighted. Special attention is paid to the inclusion of school students in the process of choosing a profession as the main direction for the development of vocational guidance.

Keywords: profession, choice of profession, the role of the family in the choice of profession, the motive of the choice of profession, vocational guidance, career guidance system, professional self-determination.

В настоящее время происходит изменение социально-экономической ситуации в стране и в мире и, соответственно, изменяется и рынок труда. Возросшие требования к уровню профессиональной подготовленности кадров актуализируют проблемы профессиональной ориентации молодежи. На современном этапе развития общества одна из важнейших задач – подготовка специалистов, соответствующих требованиям рыночной экономики.

В профессиональном становлении старшеклассников в современной социокультурной ситуации основополагающими являются факторы прохождения личности стадий аморфной и рефлексивной оптации. Однако в современных условиях с учетом конкуренции и безработицы возникают новые проблемы профессионального становления. В результате чего появляется надобность поиска и разработок новых технологий высокопрофессионального развития личности, направленных на постоянно меняющийся рынок трудовых ресурсов. Возникает ситуация необходимости профессионального самоопределения.

Изучая личностное самоопределение, Н.С. Пряжников делает акцент на поиске индивидуального образа Я, его постоянном развитии и утверждении среди окружающих людей [1]. В свою очередь, кадровое самоутверждение определяется как сложное развитие процесса воспитания системы ключевых взглядов к профессиональной и трудовой деятельности, самореализации профессиональных возможностей, намерений и планов, формирования образа себя как профессионала. В исследованиях Е.А. Климова определены такие уровни профессионального самоопределения, как познавательный уровень с перестройкой сознания и самосознания и эмпирический уровень с реальными изменениями социального статуса человека [2].

Исследуя специфику кадрового становления старшеклассников, ученые в качестве ключевой основы разделения кадрового становления и самоопределения выделили ведущее занятие. В процессе этого занятия старшеклассники изучают определенные деятельности, направляют связь между знаниями и необходимыми действиями. Занятие, организуемое по неоднократному воспроизведению знаний, предъявляет несколько другие требования к старшеклассникам, чем творческая деятельность. Именно поэтому в основе причин для определения периодов кадрового становления личности целесообразно использовать общественную ситуацию и степень осуществления основополагающих занятий.

Процесс начального профессионального становления содержит формирование сознания субъектом самого себя, воспитание иерархии

жизненных установок, системы будущей жизнедеятельности, систему стандартов в виде безупречного образа специалиста. Причем личностное становление старшеклассника совершается на базе усвоения социально сформированных мнений об идеалах, нормах поведения и деятельности.

Старшеклассник весьма часто не видит, кем бы он хотел быть в будущем, и не знает, что желает. Информация о многообразии существующих профессий никак не влияет на процесс начального профессионального становления; настоящими перспективами все эти роды деятельности делаются тогда, когда обретают для старшеклассника определенное значение, то есть вносятся им в общий смысл понимания жизненной картины мира. С этой позиции процесс проектирования перспектив является, в сущности, процессом формирования их значения для старшеклассника.

Недостаточная информированность старшеклассника о специфике той или иной профессии, расплывчатое представление о своих возможностях и способностях значительно осложняют процесс начального профессионального самоопределения. Для старшеклассников профессионаграмма не занимает ведущее место в совокупности других факторов (за компанию с другом, по совету родителей и т.д.), определяющих выбор того или иного колледжа или вуза. Отсюда следует, что к моменту становления в профессии старшеклассники не расположены произвести взрослый, правильный выбор по причине неполного развития соответствующих психологических функций. Для эффективного профессионального самоопределения необходимо видеть различие между ожиданиями и реальностью, виртуальным образом и действительностью.

Основной особенностью профессионального становления старшеклассников является то, что в этот завершающий этап учебы в школе перед учеником встает непростая задача – необходимость самоопределения, принятия решения, от которого зависит его профессиональная перспектива. Выпускникам чаще свойственно чувство беспокойства, нависшей опасности, в основе которых лежит боязнь лишиться перспектив профессионального роста. Поэтому работа по профессиональному становлению учащихся в этом возрасте должна включать блок развития уверенности в себе, помощь в напряженное время, связанное со сдачей вступительных испытаний и поступлением в высшее или среднее профессиональное учебное заведение. Спецификой начального профессионального становления старшеклассников является комплексное воздействие на личность, свобода выбора региональных (по развитию сельского хозяйства, промышленности, про-

мыслов; экологии окружающей среды) и общероссийских (по международному сотрудничеству, точные науки) направлений профессий, возможность более успешной адаптации к образовательной среде.

А. Блатнер, исходя из реалий изменяющегося мира со свойственной ему полифонией, многообразием и противоречием существующих социокультурных норм и ценностей, среди ключевых компетенций, касающихся профессионального становления, выделил следующие: способность к жизни в постмодернистском мире, информационную грамотность, коммуникативную компетентность, гражданскую грамотность, правовую компетентность. Названные ключевые компетентности можно отнести к разряду критериев готовности к начальному профессиональному становлению [3].

По мнению Е.В. Низьевой, на особенности процесса профессионального самоопределения старшеклассников оказывают непосредственное влияние следующие основные группы факторов: личностные характеристики, субъективные представления о мире профессий, об «образе специалиста» и о себе [4]. К группе социальных факторов относятся мода, престиж, а также школа (влияние учителей и оценочной системы), референтная группа (друзья, сверстники) и семья, СМИ, Интернет.

Семья является системой, которая оказывает сильное влияние на профессиональное самоопределение молодежи не только в форме прямых воздействий-требований родителей или лиц, их заменяющих, но и как реальный фактор. Одним из важных факторов, влияющих на профессиональное самоопределение юноши, является социальный статус семьи. Выделяют несколько позиций, которые реализуют родители, желая помочь детям в выборе профессии [2]:

1. «Трудовые династии». Данная позиция сопряжена с проблемой индивидуальных особенностей и способностей старшеклассников. Профессиональный интерес старшеклассников не всегда совпадает с трудовой деятельностью семьи.

2. «Нереализованные возможности». Часто родители видят возможность через ребенка реализовать то, чего когда-то не достигли сами. Но часто родительская мечта, что ребенок проживет в соответствии с их планами, терпит фиаско.

3. «Если я (родитель) добился определенных успехов в профессии, то и ребенок добьется успехов только в этой сфере деятельности». Озвученная позиция принадлежит родителям, использующим авторитарный стиль воспитания.

Данные позиции при формировании профессионального плана ребенка сопровождаются наиболее типичными ошибками родителей:

1. Предложение близких людей по выбору профессии не соответствует индивидуальным особенностям ребенка, потому что родители недостаточно адекватно его (ребенка) оценивают. Прояснить ситуацию помогают объективные независимые результаты тестирования.

2. Родители не учитывают, что выбор профессии – это процесс не только рациональный, но и эмоциональный. Поэтому даже вполне адекватный совет иногда отвергается, поскольку ребенок не видит себя в предлагаемой деятельности. Большое значение имеет эмоциональный рассказ родителей о своей работе, о других известных им профессиях. Очень важно предоставить детям возможность наглядного ознакомления с разными профессиями.

3. Предложение родителей не соответствует мотивации ребенка, потому что родители не принимают ее всерьез. Родителям важно помнить, что если ребенок получит профессию, не соответствующую его индивидуальным особенностям, он не станет хорошим специалистом, кроме того, неправильно выбранная профессия может испортить характер и причинить вред здоровью.

4. Родители предлагают ребенку не профессию, а учебное заведение. Такое предложение вообще не воспринимается ребенком в качестве совета, а родители, несмотря на участие, оцениваются как самоустранившиеся. Целесообразно сначала выбрать профессию, а потом решать вопрос об учебном заведении, учитывая экономические возможности семьи.

Родители предлагают ребенку выбрать профессию, которая, с их точки зрения, всегда будет востребована. Как правило, именно в этом пункте установка родителей особенно твердая («будешь учиться на юриста, или не рассчитывай на нашу помощь»). Родителям следует помнить, что ребенок должен выбрать такую профессию, в которой он будет конкурентоспособным, что никакая профессия не является панацеей от безработицы, и ребенок рискует оказаться невостребованным.

Существует ряд факторов, которые следует учитывать в ситуации выбора профессии: профессиональная ориентация, составление личного профессионального плана, запасной вариант, т.е. второй план выхода из ситуации, в таком случае при возможных неудачах человек будет огражден от дополнительных стрессов и избежит депрессии. И, наконец, должна быть продумана и систематически проводиться консультационная работа с родителями, пока потенциал этого направления работы используется в большинстве школ формально. Параллельно необходимо организовывать проведение тренингов, в процессе которых ребенок и родитель будут учиться договариваться, слышать

друг друга, но при этом умело отстаивать и объяснять свою позицию в выборе профессии [5].

Таким образом, влияние семьи на профессиональное становление старшеклассников происходит через воздействие следующих факторов: профессии родителей, определяющие их социальный статус; ценностные ориентации в семье, вектор направленности профессиональной деятельности родителей. Ознакомление родителей с характеристикой выделенных факторов и их влияние на личность позволяет сделать этот процесс более осознанным, а значит, более управляемым. Только при взаимодействии педагогов и родителей можно сделать процесс профессионального становления старшеклассников более эффективным.

Библиографический список

1. Захаров Н.Н. Профессиональная ориентация школьников. М.: Просвещение, 2008. 272 с.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М.: Academia, 2007. 302 с.
3. Шишкина О.В. Начальное профессиональное становление старшеклассников в современной социокультурной ситуации [Электронный ресурс]. URL: <https://docviewer.yandex.ru> (дата обращения: 27.07.2019).
4. Фадеева Е.И., Ясюкевич М.В. Выбирая профессию, выбираем образ жизни. М.: ЦГЛ, 2004. 145 с.
5. Сорокина И.Р. Современные тенденции профориентационной работы с учащимися общеобразовательной школы // Актуальные вопросы общей и юридической психологии: образование, право и социальные практики: материалы Международной научно-практической конференции / под ред. Е.С. Аничкина, А.А. Васильева, Д.В. Каширского, Н.В. Сабельниковой. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2018. С. 167-171.

Б.А. Сосновский

О ЛИЧНОСТНОМ ПОДХОДЕ К ИЗУЧЕНИЮ ПСИХИКИ

Аннотация. В статье представлена функциональная модель психического облика личности. Утверждается, что предметом личностного подхода являются не отдельные психологические феномены и не метафоричная Личность, а неделимая человеческая Психика или живая и целостная Душа.

Ключевые слова: личность, психика, психология, модель, психический образ, субъективность, психический облик, душа, методология.

B.A. Sosnovskiy

THE PERSONAL APPROACH TO THE STUDY OF THE PSYCHE

Abstract. The article presents a functional model of the mental image of the person. It is argued that the subject of the personal approach is not particular psychological phenomena and not a metaphorical Personality, but an indivisible human Psyche or a living and integral Soul.

Keywords: personality, psyche, psychology, model, mental image, subjectivity, mental appearance, soul, methodology

Многозначное понятие личности относится к одному из базисных в психологии, поскольку, согласно емкому выражению С.Л. Рубинштейна, «вся психология человека есть психология личности» [1]. Общеизвестно также, что С.Л. Рубинштейн принципиально разводит понятия «человека и личности» и считал, что не все психические качества человека являются собственно личностными. Из такого кажущегося несоответствия трактовок «личности» актуализируется непростая и, по существу, нерешенная теоретическая и понятийная проблема. В данной статье не обсуждается дискуссионное понятие «личности» (в принятой терминологической связке: человек – личность – индивид – индивидуальность – субъект), но предлагается краткое рассмотрение методологических вопросов так называемого «личностного подхода» к изучению человеческой психики.

Реальная проблема заключается в том, что при всяком исследовании конкретных или «частных» проявлений психики его действительным предметом выступает некая и всегда системно работающая конструкция – психика в целом. Даже если такое исследование формально не относится к условно выделяемому научному разделу – к «психологии личности», оно соприкасается именно с личностью. При любой профессиональной работе: с испытуемым, клиентом, респондентом, пациентом, реципиентом и т.п. психолог имеет дело не с какими-то отдельными психологическими феноменами, обозначенными в названии проводимого исследования, а со всей системной и нераздельной психикой личности (или человека).

В отечественной психологии не одно десятилетие активно разрабатывался и реализовывался особый – «личностный подход» к по-

ниманию и исследованию человеческой психики [2]. Однако реальное исполнение этого подхода по-прежнему сопряжено с рядом методологических, теоретических и практических сложностей и вопросов, носящих, порой, дискуссионный характер. Ведь неспроста в современной науке бытует справедливое, но, в сущности, довольно горькое признание в хроническом отсутствии должной предметной состоятельности научной психологии (Ж. Пиаже, П.Я. Гальперин, В.П. Зинченко и др.). В своих теоретических моделях и понятийных конструкциях современная психология вначале заведомо потеряла «Душу», а затем и реального Человека, производящего собственную «психику». Живая личность (субъект) исчезает, когда так или иначе исключается из научного рассмотрения нечто системообразующее всю «психику», которая терминологически подменила первоначальное понятие «Души». Ставший интернациональным термин «психика» существует как бы независимо от сохранившегося во многих языках термина или слова «Душа». Оттого для классической науки оказалось потерянным все яркое и многомерное пространство человеческой субъективности, одушевленности, душевности и духовности [3]. Этим субъективным, душевным, эмоциональным, доходчивым и широко востребованным пространством человеческого бытия охотно и по праву завладело искусство всех форм, а еще ранее – множественные религиозные или теологические построения и верования.

Личностный (или субъектный) характер человеческой психики понятийно заложен даже в ее краткой диалектико-материалистической дефиниции как «субъективного образа объективного мира». Эта хрестоматийная и аксиоматичная (для предшествующего политического и идеологического устройства России) «формула» отнюдь не «устарела», не до конца отработана и расшифрована на психологическом уровне. Она не является некоей «ошибочной» и фактически нечем не опровергнута, что, к сожалению, бездоказательно и все чаще провозглашается в массовой российской психологии, особенно – в популярной и учебной. Субъективной причиной такого «попугайского» профессионального «самоуничтожения» является неправомерное отождествление философских категорий с направлениями господствующей и преходящей политики, что, по меньшей мере, неэтично, фактически неграмотно, научно некорректно.

Психика – это Образ всего целостного реального Мира, т.е. не только объективного, но и субъективного [4]. Человек зачастую «отражает» (рефлексирует) собственные желания, переживания, объективно ушедшие события прошлого, мысленно представляет свое будущее и планируемое бытие, фантазии, мечты и т.п. Поэтому непра-

вомочна упрощенная трактовка психического «отражения» как «воспроизводства» лишь объективного Мира, который (по известной философской дефиниции) не зависит от личности, от субъекта и его идеальной психики.

Философская (для позиции материализма) «вторичность» субъективного образа вовсе не означает, его второсортности или вспомогательности (по «очередности» возникновения и реальной значимости). Так называемый, «основной вопрос философии» о «первичности – вторичности» является и останется безответным ввиду своей, откровенно механистичной причинно-следственной формулировки. Психика – это Образ идеальный (не материальный, существующий только в сознании, в самом себе, в отношении с материальным миром). Психический Образ по определению активный (не зеркально отражательный, а созданный самим субъектом) и принадлежащий только субъекту. Это Образ живой, переменчивый, одушевленный, избирательный (созданный выборочно и для чего-то конкретно предназначенный и используемый личностью). Это Образ пристрастный, т.е. содержащий в себе непрременную проекцию специфики самого носителя и создателя – субъекта «отражения»: его переживания, отношения, устремления, смыслы, ценности и т.п. Поэтому психика – это Образ не только объективного, но и субъективного Мира, неоспоримую реальность которого предъявляет в индивидуальном сознании именно живая, вездесущая, конкретная психика или Душа Личности. Все психическое существует в непрменной субъективной, личностной, персональной организованности, в системной целостности или интеграции. Но чем во всемогущей Личности управляется и реализуется такая созидательная, системообразующая «работа»?

Для психологии абсолютно несомненно, что мыслит не мозг, не само по себе мышление. Мир отражают, т.е. не копируют, а субъективно воссоздают не органы чувствительности, не физиологические и иные материальные «следы». Запоминают, помнят и вспоминают не нейроны, не мозговые структуры, не сами по себе обменные биохимические процессы, происходящие в нервной системе. Переживают и чувствуют не глаза человека, не мимика его лица, не периферические телесные изменения и прочие материальные экспрессии. Все субъективное, всю психику «делает» и несет некое «Я», живой и одушевленный субъект. Именно в этом базисном утверждении заключается методологическая и содержательная суть «личностного подхода». Согласно многим имеющимся дефинициям, понятие «личности» (как «сверхчувственной реальности», «несуществующей сущности») фактически выступает как некая всеобъемлющая, априори «объяснительная» катего-

рия, по философской сути схожая с платоновской Идеей, с гегелевским Мировым Духом, с богословским Святым Духом. Не абстрактная Личность, а именно ее Душа должна выступать предметом психологии. Интересно, что еще Демокрит отождествлял понятия Души и Личности [5]. Душа неопровержимо задана рефлекслирующему человеку, что выразительно сформулировал Р. Декарт: «Я мыслю, значит существую», хотя формально Душа представляется «научно» необъяснимым («сверхъестественным») феноменом со времен Платона и Аристотеля. Следует заметить, что столь же «необъяснимыми» являются, например, аксиоматичные понятия Природы, Эволюции, Пространства, Материи, Времени, Личности, Мироздания, Вседержителя и т.д.

Человеческая Душа создает нерасторжимое единство телесного, социального, психического и духовного в человеке, и разрушение такой целостности возможно лишь в абстрактно аналитических научных построениях или в неких экстремальных (резко нарушенных) условиях человеческого существования.

Классической науке всегда затруднительно изучать нечто неразделимо и необъятно целое. Поэтому она решительно дробит реально целостный Мир в соответствии с оговоренными представлениями о своем, заведомо заууженном предмете и далее по необходимости раскладывает, анализирует это заууженное предметное целое на некие составные компоненты или «единицы». Затем выделенные и изученные «части» снова воссоединяются, складываются, но уже не дают достоверной картины оригинала – исходно целого и переменчивого предмета или явления, особенно если оно было живым, одушевленным до момента проведения операций научного «анализа». Эта нерешенная методологическая проблема классического научного познания ярко проецируется и на практику изучения и моделирования человеческой психики. Некие исследуемые составляющие (процессы, состояния, качества и свойства) или всевозможные «единицы» психики в «сумме» своей не равняются целостной, живой, динамичной и подчеркнута субъективной Душе.

Поэтому неисчислимы, порой тонко завуалированные и нескончаемые дискуссии о приоритете в психике и личности то биологического, то социального, то индивидуального, то общего (общественного, типического, типологического, стилевого) представляются изначально бесперспективными и методологически упрощенными, антидиалектичными, а потому несостоятельными и, по сути, теоретически ущербными.

Когда личность (точнее, ее психика) выступает непосредственно в качестве предмета психологического исследования, принято выделять такие аспекты ее возможного рассмотрения [1]:

а) изучение формирования (становления) и развития психики личности;

б) выявление устройства, системного состава психического облика (или психологической структуры) личности;

в) дифференциация (психологическое различие, типизация, типология) как аргументированное выявление многочисленных оснований всевозможных психических различий людей.

Один из неординарных отечественных психологов XX века В.Д. Небылицын, в частности, четко сформулировал, что основная задача дифференциальной психофизиологии заключается в том, чтобы понять, чем и почему каждый человек отличается от другого.

Заметим, что с формальной точки зрения перечисленные аспекты изучения и существования целостной психики личности относятся даже к различным (зачастую разноязычным) разделам современной, очень разветвленной психологии, отчего затрудняется и синтез разноименных подходов, и научное обобщение имеющихся результатов исследований. В действительности все проявления человеческой психики объединены и организованы целостной Душой, а не многоликой и абстрактной Личностью.

Личностный подход к изучению психики сопряжен не только с изучением психики личности как таковой, с вездесущим ее анализом. Личностным должно быть всякое изучение реальной психики человека: от элементарной сенсорики до эмоциональных, потребностных и иных субъективных состояний, от процессов познания человеком Мира и себя в нем, до обширной и пестрой феноменологии переживаний, сознания, самосознания, смыслообразования, самоактуализации и т.д.

В соответствии со сложившейся терминологией при изучении многоуровневой психики человека возможны различные исследовательские *подходы*: индивидуальный, индивидуальный, личностный и субъектный [6]. Хотя следует признать, что к настоящему времени мировая психология не располагает убедительными теоретическими моделями и методическими средствами для изучения (и сопоставления) этих (сугубо условных) сторон или проявлений человеческой Души.

Личностный подход к изучению психики человека является отнюдь не новым и достаточно широко распространенным [2]. Но для всякой его практической реализации необходима некая теоретическая схема – обобщенная и работающая модель психического облика личности, т.е. описание того, из *чего* психологически состоит и *чем* каж-

дая конкретная личность может быть психологически описана, по каким психологическим параметрам может отличаться от всех других личностей.

А.В. Петровский [7] предложил своеобразную трехмерную конструкцию психологической структуры личности, выделив в ней три подсистемы:

- интраиндивидуальную как описание внутренней системной организации психики личности,
- интериндивидуальную, характеризующую психику личности в многомерном социальном пространстве ее взаимодействия и общения, взаимоотношений с другими людьми и обществом,
- метаиндивидуальную как результативный, остаточный, сохраненный результат персонального воздействия личности, как ее психическое (духовное) продолжение, как метасуществование индивида в психике других людей.

Эти подсистемы можно считать тремя различными ракурсами, условными акцентами изучения целостной и неразложимой человеческой Души: от внутреннего устройства единичной психики до ее возможной проекции и нематериального (духовного) существования в человеческом сообществе. Однако социальные механизмы и закономерности непременно функционируют во всех этих подсистемах, на всех уровнях рассмотрения психики личности, в том числе, и в разных гуманитарных науках – антропологии, истории, социологии и др. Человек – это существо по происхождению и сути биосоциальное, и разделение в нем интра- и интериндивидуального практически невозможно. Также необходимо подчеркнуть, что все социальные явления существует в нерасторжимом диалектическом, спиралеобразном единстве с биологическими, личностными и психологическими феноменами. Поэтому любое раздельное рассмотрение этих феноменов носит сугубо условный или абстрактный характер.

Одним из известных проявлений такого «аналитического» подхода является теоретическое представление о том, что не все психические феномены, присутствующие в конкретной личности, выступают в качестве ее характерных или собственно личностных свойств. Нечто (и многое) психическое в человеке считается не личностным, если оно условно одинаково у всех людей, не различаемо в конкретном социуме, в обществе или в каком-то ином объединении людей. К личностным свойствам принято относить лишь некоторые – наиболее важные, значимые, устойчивые, имеющие выраженную проекцию на социальные взаимодействия человека, на специфику его бытия. Однако объективно выделить «величину» такой проекции или социальной специфи-

ки, по существу, невозможно. Поэтому неизбежно возникают пестрые разногласия и даже противоречия, проистекающие из различных трактовок и психики, и личности, и общества, и значимости тех или иных психических особенностей субъекта.

Например, марксистское деление общества на непримиримо противоборствующие «классы» на основании отношения людей к частной собственности является явно зауженным, односторонним и заведомо политизированным. Сюда же можно отнести и разнообразные варианты националистических теорий, и концепции конфессиональных градаций.

При построении модели психики личности важно, чтобы выделяемые качества были не описательными и рядоположенными, т.е. не произвольным и случайным набором, но составляли так или иначе аргументированную и целостную систему. Причем такая психологическая система, видимо, никогда не сможет обладать желаемым в точных науках математическим свойством аддитивности и ортогональности (независимости), «необходимости и достаточности» количества вводимых параметров, т.е. описывать психику личности исчерпывающе полно и без повторений.

Для создания убедительной и практически полезной модели психического облика личности необходим учет очень многих факторов, параметров и переменных, которые к тому же не являются независимыми или полностью автономными, а тесно и органично взаимосвязаны, многократно перекрещены, систематизированы целостной Душой.

Во-первых, это количественное распределение выделяемых параметров по качеству «*уникальности – общности*». Общеизвестно, что каждый человек чем-то психологически похож на всех людей, чем-то только на некоторых, чем-то ни на кого не похож, но иногда не похож и на самого себя. Здесь (как и везде далее) необходимо гармоничное качественное и количественно обоснованное разделение явления и сущности, общего и частного, случайного и закономерного, что невозможно без использования соответствующих моделей и законов теории вероятностей, без адекватного аппарата математической статистики.

Во-вторых, психологические свойства личности обязательно различаются по степени собственной *изменчивости*, в том числе по возможности развития или регресса, либо, напротив, по уровню своей устойчивости, относительной стабильности, завершенности или косной неизменности.

Третьим показателем любого психологического параметра личности является уровень его *осознанности*, произвольности, самоуправления, когда на противоположном полюсе этого, сугубо каче-

ственного домена находится неосознаваемая и неконтролируемая самопроизвольность, субъективно и объективно необъяснимая импульсивность психики.

К важным качествам психики следует отнести также *интенсивность* (степень выраженности), поведенческую (объективную) и личностную (субъективную) *ценность* (значимость) и практическую *действенность* (возможности доказуемых жизненных проявлений), *широту*, факторное устройство и силу реальных межфункциональных связей с другими психологическими параметрами.

Таким образом, многомерной является не только модель психического облика личности, но и каждая ее условная составляющая, каждая подсистема. При выделении таких компонентов российская психология исходит из ряда теоретических допущений и методологических принципов.

Это основополагающее представление о реальном единстве, целостности, но не бытеской однородности, не тождественности составляющих элементов психологии личности [1]. Это акцентирование динамичности, функциональности [8] модели психологической структуры, допущение возможностей ее изменения, саморазвития и самостойчивости. К тому же для каждой модели важна определенная прагматичность, т.е. осмысленное выделение неких жизненно важных аспектов психики личности, для которых существует адекватный, надежный и валидный методический, диагностический и измерительный (психометрический) инструментарий. Понятно, что построение такой универсальной и всеохватной психологической модели человеческой Души практически не достижимо.

Однако для решения многих прикладных задач психологии и в качестве некоторой систематизации и обобщения известных разработок и теоретических представлений, существующих в отечественной психологии во второй половине XX века (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн и др.), нами предлагается некоторая рабочая модель психического облика личности [4, 9].

Исходным теоретическим постулатом предлагаемой модели является общеизвестная методологическая триада, сформулированная в уникальных по эвристичности работах А.Н. Леонтьева: «деятельность – сознание – личность» [10]. Необходимо подчеркнуть, что в компонентах этой понятийной триады не следует искать линейных причинно-следственных отношений, поскольку здесь четко постулируется существование взаимных связей, наличие изначального и искомого психологического единства. Но что реально является основой объединения, условием исключительно целостного, неразрывного су-

ществования трех глобальных, по сути, мировоззренческих понятий: деятельности, сознания и личности?

Нельзя не отметить, что в компонентах данной методологической триады понятийно не хватает некоего системообразующего звена, организующего и управляющего «органа». В этой модели психика присутствует везде: в деятельности, в сознании и в личности, но она как бы рассыпается по частям и не смогла бы «работать» на действительное «единство» триады, будучи лишенной исконной целостности – живой человеческой Души [11]. Предметом психологии должна выступать именно «внутренняя» (психическая) деятельность, не линейно сопряженная с сознанием (как с «частью», с высшей формой человеческой психики) и со всей целостной психикой Личности, которая и есть живая и неразделимая человеческая Душа, традиционно разбиваемая на все более мелкие и частные свои «кусочки». Невольным следствием такого послойного «анализа» выступает фактическая потеря собственно психического, точнее, душевного и духовного. Живая Душа «не складывается» арифметически из великого множества выделяемых элементов и проявлений «психики», ибо в получаемой «сумме» отсутствует главное – Духовность, заведомо потерянная или временно исключенная из классического «научно-психологического» исследования. В этом смысле общую методологию современной научной психологии можно назвать «микроскопической», заведомо не позволяющей увидеть и понять реально большое и целостное – человеческую Душу [11].

Предлагаемая нами базовая модель состоит из семи компонентов (подструктур), которые выступают не морфологическими «единицами» целостной человеческой психики, а условно очерченными и взаимосвязанными функциональными образованиями. Поэтому в этой модели заведомо не соблюдается арифметическое свойство аддитивности.

Все подструктуры модели могут быть разложены на более мелкие, дробные блоки, которые при необходимости допускают переход и на уровень отдельных, частных свойств или качеств личности. В модели нет каких-либо основных или второстепенных подструктур, она иерархична, т.е. является соподчиненной, динамичной и открытой системой, в которой каждый компонент может (при объективной или субъективной необходимости) стать практически решающим, ведущим.

Например, при условном «равенстве» мотивации и знаний предмета дискуссии в какой-то словесной «дуэли» может «победить» человек, обладающий адекватной для ситуации, меньшей или большей, чем противник личностной эмоциональностью.

Для каждого психологического свойства и для всей структуры конкретной психики или «устройства» Души существует некая «оптимальная» мера выраженности, индивидуально благоприятное соотношение с другими свойствами и подструктурами.

К примеру, умеренные негативные эмоции не менее необходимы человеку, чем переживания позитивные и светлые. Или, скажем, усиление смыслообразующего мотива до уровня сверхжелания, «сверхмотивации» разрушающе влияет не только на эффективность деятельности, но и на структуру и содержание индивидуального сознания, приводя к комплексным явлениям «эмотивного шока» (закон Йеркса-Додсона).

Адекватная мера развитости и представленности в психике личности той или иной составляющей также является сугубо относительной, динамичной, гармонично соотносенной со всеми другими компонентами модели.

Например, повышенная субъективная значимость или острая ситуативная актуализация психического опыта личности может проявляться как в стойкой целеустремленности, так и в ригидности мышления, всей психики и внешнего поведения человека. Чрезмерная, сверх «пограничная» акцентуация отдельных черт или «типов» характера личности может объективно проявиться как в яркой, уникальной индивидуальности, так и в психической патологии личности и т.п.

Итак, в базовой модели психического облика личности выделяются следующие составляющие (подсистемы, компоненты):

I. *Направленность личности* (точнее, *человеческой Души*), имеющая три основные психологические проявления:

а) соподчиненная система потребностей, мотивов, целей, задач, смыслов и других выражений личностных устремлений и субъективных ценностей;

б) иерархичная система деятельностей и основных линий поведения личности;

в) психологическая структура внутренней деятельности, специфика структуры сознания, особенности всех отношений личности к Миру и с Миром (мировоззрение, субъективно принятые идеалы и ценности, моральные и нравственные принципы).

Заметим, что при конкретном психологическом изучении этих, казалось бы, сугубо психических проявлений возможна фактическая потеря не только «личности», но и самой «психики» или Души как предметов исследования.

Это, например, отнюдь не редкое терминологическое отождествление «потребности» (как субъективного состояния) и объектив-

ной «нужды», характерное не только для идеологии классического бихевиоризма. Это общеизвестное «преобразование» психологической проблемы потребностей в проблему мотивов (А.Н. Леонтьев), в результате чего из понятийного арсенала психологии фактически выпадает само страдательное состояние потребности, «переведенное» на побудительный язык мотивов [9].

Более того, не всякая актуальная для человека потребность «находит себя в мотивах», а потому не обязательно «выражается» в конкретных мотивах и деятельности, но оттого не перестает существовать, собственно, психически, проявляясь в соответствующих потребностно-смысловых, эмоциональных, ориентировочно-поисковых и иных состояниях и деяниях человека. Потребность, уже «нашедшая себя в мотиве», оттого не иссякает, не испаряется из Души, не теряет своего специфического психического значения и сохранившегося предметного содержания.

Мотив (как предмет потребности) вовсе не всегда психологически совпадает с предметом деятельности (на что она направлена). Мотив принадлежит не какой-либо конкретной деятельности, а именно целостной Душе. Мотив психологически важен не только ввиду своей гипотетической функции энергетического побуждения, но и активным участием в многослойных процессах смыслообразования и структурирования сознания и поведения человека. Не все мотивы приводят к выраженной внешней деятельности, которая к тому же всегда полимотивирована и психологически содержит в себе некую иерархическую систему субъективных личностных смыслов, переживаний и ценностей [9]. Потребности, мотивы, цели, задачи, ценности и смыслы существуют в Душе и функционируют как нечто целостное, живое и переменчивое, как разнообразные, иерархически организованные психические образования (субъективные конструкты).

II. Сознание и самосознание личности как высшее, двухплоскостное «отражение» (сотворенное Душой мысленное «видение»), выделяющее в целостном психическом Образе объективный Мир и субъективное Я, мое отношение к Миру и к Себе. Это принятие, презентация или «обнаружение» Мира и Себя в нем. Сознание – это психологическое условие истинного познания, основа наличия и функционирования рефлексии. Это необходимый духовный залог формирования многочисленных «самостей» личности и ее живой Души (самопознание, самоотношение, самооценка, саморегуляция, самоактуализация и др.). Человек осознает то, что связано с предметом его внимания, расширенная авторская трактовка функций которого [12] фактически описывает работу всей психики в целом, что можно и должно называть

деяниями человеческой Души. Интересная перекличка времен и несхожих научных идеологий: задолго до созидания в России, так называемой, «советской» или диалектико-материалистической психологии А.А. Ухтомский отчетливо называл внимание одной из «доминант души» [5].

III. Способности личности, имеющие в современной отечественной психологии, по крайней мере, двойственную трактовку:

а) как индивидуально психологические особенности, обеспечивающие быстроту и легкость приобретения знаний, навыков и умений (Б.М. Теплов);

б) как наличный уровень знаний, навыков и умений личности (В.А. Крутецкий).

Однако при любой трактовке способностей легко и безвозвратно теряется их собственно личностная принадлежность, если способности изучаются и диагностируются исключительно в единстве с деятельностью, в фактическом отрыве от целостной психики или реально задействованной Души: потребностей и мотивов, характера и эмоций, сознания и самосознания.

Не теряет своей значимости и остроты извечная проблема реального соотношения в психике врожденных задатков и развиваемых (активно приобретаемых в ходе бытия) способностей.

IV. Темперамент как многомерная система показателей (проявлений, свойств), характеризующих динамические (быстрота, сила, темп, ритм) особенности психики и поведения личности.

По существующим в России научным представлениям (Б.М. Теплов, В.Д. Небылицын и др.) свойства (или проявления) темперамента во многом обусловлены свойствами нервной системы, а потому являются врожденными и неизменными. Конечно, соотношение врожденного и приобретенного в психике выступает предметом непреходящих и острых дискуссий. Известное деление рефлексов на безусловные и условные (И.П. Павлов) можно считать первоначальным, условным и заведомым упрощением. Еще в середине прошлого века экспериментально доказано, что даже простейшие реакции животных – «унитарные реакции» у птиц есть некий неизбежный сплав врожденного и приобретенного (Л.В. Крушинский).

Темперамент проявляется лишь в неких чрезвычайных, экстремальных условиях бытия (Б.М. Теплов). Человек может скрыть или усилить некоторые поведенческие проявления своего темперамента за счет работы сознания, характера, воли, то есть всей Души. Тогда перед исследователем встает непростая задача разделения и диагностики собственно темперамента и сформировавшегося на его основе харак-

тера человека, которые в действительности образуют неразделимое психическое единство.

Особую, многотрудную и непреходяще актуальную задачу представляет градация типов темперамента, для которой изначально необходимо четкое и объективное выделение критериев проводимой типологии. Недопустимо, например, ныне широко распространенное эклектичное смешение несовместимых теоретических взглядов и диагностических подходов к градации типов темперамента, в частности, с несхожих позиций И.П. Павлова, Б.М. Теплова, Г.Ю. Айзенка и др.

V. Характер личности – связанная совокупность черт, относительно устойчивая иерархизированная система выражений ее многообразных субъективных отношений к Миру и с Миром, к себе. Характер – образование целостное, единое, но вариативное и не однообразное, в котором взвешенно сосуществует общее и индивидуальное, типическое и уникальное. В структуре характера выделяют некие соподчиненные, сконцентрированные группы черт (симптомокомплексы), описывающие специфику отношений человека к различным предметам и явлениям неисчерпаемого Мира: к мирозданию, природе, обществу, к вещам, к труду и работе, к учению, к другим людям, к себе, искусству, к религии, политике и др. Психологически особое место принадлежит моральным и нравственным чертам характера, которые выступают внутренними регуляторами межчеловеческих отношений и взаимодействий. Такие, например, качества, как честь, добропорядочность, совесть, верность, душевность можно считать обязательными проявлениями здоровой и светлой человеческой Души. Непременно существуют у людей и резко негативные черты характера, например, лживость, безнравственность, предательство, продажность и т.п. Следует признать, что в современной научной психологии объективная диагностика моральных и нравственных качеств Души пока не разработана, хотя именно они являются в нашей жизни ведущим субъективным «мерилом» при качественной «оценке» человека. Очевидно, что безнравственный человек (независимо от его образования, интеллекта, воли, профессии, активности, целеустремленности, социального статуса и др.) потенциально опасен не только для окружающих людей, но и для себя самого.

VI. Особенности психических процессов и состояний, к которым относятся многие свойства всех познавательных процессов психики: сенсорика, перцепция, память, мышление, воображение и творчество, общая оценка интеллекта; специфика избирательности, свойств и функционирования внимания. Это имеющиеся виды, формы и харак-

теристики общения, это личностные (лексические и семантические) особенности речи.

Необходимо подчеркнуть, что речь является не просто основным средством общения, приобретения и передачи опыта, но внутренне вооружает, опосредствует всю человеческую психику, переводя ее на качественно новый уровень. Речь – это форма психики, использующая язык в качестве своего орудия. Речь и другие объективные знаки выступают универсальным средством функционирования и внешнего выражения психики. Человеческой Душе порой необходимо оформиться, «излиться», и она настойчиво, зачастую нелегко ищет для этого те или иные языковые средства. Богатство (лексическое и смысловое) или бедность речи – это богатство или неразвитость всей человеческой психики и самой Души.

Интересно, что целостная психика или живая человеческая Душа многолико и наглядно проявляется, например, в феномене сенсibilизации чувствительности; в свойствах и иллюзиях восприятия; в функциях, видах и свойствах внимания; в закономерностях произвольной и произвольной памяти; в осознании (принятии неизвестного) и в поисковой организации мыслительных процессов; в таинствах творчества; в планировании человеком своего будущего; в психологическом «овладении» объективным временем; в напряженной духовной работе воображения, фантазии и мечты.

Многоликие человеческие переживания можно также считать прямым, повседневным и убедительным проявлением наличия и функционирования Души. Например, С.Л. Рубинштейн называл переживание душевным событием в жизни личности [1]. Эмоции – это не придаток, не обрамление или некая «окраска» психики, а ее необходимый атрибут, выполняющий свои специфические и важнейшие функции: эмоциональная оценка, сигнализация потребностей, внутренняя регуляция целостного поведения. Эмоциональная сфера психики чрезвычайно многообразна, многомерна и характеризуется развернутой системой качеств, свойств и показателей. К ним относятся и темпераментальная динамика эмоций, и многомерная система качественных параметров, и предметная отнесенность переживаний, и преобладающие виды эмоциональных состояний, их интенсивность, устойчивость, особенности экспрессии, уровень сопереживания, степень осознанности и управляемости, мера влияния на поведение, особенности эмоционального опыта личности и др. Богатство и культура переживаний человека – это неперемное условие развития и богатства его Души.

VII. Психический опыт личности, который объединяет многие элементы предыдущих подструктур психического облика личности и может быть описан с помощью множества комплексных параметров:

- психолого-биографические показатели, многослойная личностная система сложившихся привычек (поведение, общение, переживания, интересы, предпочтения, ценности), психология жизненного пути, свершений и планов, целостная психологическая стратегия жизни (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова);

- уровень и широта общей культуры и образованности человека, его моральный и нравственный опыт, идеологические предпочтения и ценности;

- качество профессиональных и других знаний и умений (уровень их усвоения, понятийность, направленность, широта, прочность, осознанность, действенность, гибкость, обновляемость и др.);

- общая эффективность профессиональной деятельности, субъективное отношение к наличному бытию, к представлениям о собственном благополучии, счастье или несчастье.

При психологическом изучении любой из семи составляющих целостного психического облика декларируемый исследовательский подход, к сожалению, далеко не всегда является действительно личностным (особенно в массовой практике).

Если при изучении, например, мышления, или способностей, или темперамента и т.д. не исследуются потребности, эмоции, сознание, то из предметного поля психологии исчезает и сама живая человеческая психика. За многими новыми, частными и порой тонкими психологическими терминами теряется главное – живая психика субъекта мышления, познания, поведения, способностей и т.д. Это значит, что теряется (невольно, традиционно или умышленно не замечается) целостная человеческая Душа.

По терминологии предшествующей отечественной психологии разрабатывались и в разной мере реализовывались и другие методологические подходы, например, деятельностный, личностно-деятельностный, системный, субъектный. Их соотношение и различия между обозначенными подходами заслуживают, конечно, отдельного рассмотрения. Важно одно и главное: все выделяемые (условно разведенные) аспекты и компоненты целостной человеческой психики являются реально едиными и неразложимыми в живой человеческой Душе. Ведь не только для особого «мира» искусства, поэзии и религии, но и для классической философии, даже для обыденного сознания и широкой языковой практики русского языка, например, человек есть существо одушевленное, наделенное живой Душой.

Мысленное пространство Души, в котором существуют и проявляются психические свойства личности, является многомерным, не-систематизированным, и в этом плане психологии предстоит сделать очень многое, чтобы выйти за пределы неразрывного и разноязычного круга понятийных лабиринтов и тупиков.

Современная ситуация фактически не изменилась с XIX века. Психология – это некая научная модель, разрозненные и во многом противоречивые описания проявлений действующей Психики. Психика – это заведомо редуцированное, нечетко сформулированное и фактически необъяснимое представление о неуловимой, но реально и неоспоримо существующей Душе. Как показывает ход времени, нелегкое приближение научной психологии к исследованию живой Души не может быть одномоментным актом или результатом какой-то профессиональной договоренности или административного приказа. Еще Г. Эббингауз писал, что научная психология имеет долгое прошлое, но короткую историю. Доказательные проявления Души и Духовности, а не упрощенной и «бездушной психики» становятся все более известными и широкими [2, 3, 5]. Однако для созидания принципиально новой психологии потребуется не только убежденное признание, непоколебимая внутренняя вера в наличие Души и Духа. Требуется капитальный пересмотр самой методологии психологических исследований, перевод всей системы отработанных понятий и терминов в иные смысловые, этические, пространственные и временные координаты. Также необходимо критическое осмысление и принципиальное обновление классических критериев научной доказательности. Необходимо многотрудное выстраивание адекватной межпредметной модели целостного Мира и осознанное принятие, субъективное «присвоение» личностью мировоззренческой идеи о целостности и нерасторжимом единстве Мироздания, о «первозданном» диалектическом единстве материального и духовного пространств человеческого бытия.

Библиографический список

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2003.
2. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории. М., 1997.
3. Пономаренко В.А. Психология духовности профессионала. М., 1997.
4. Психология: в 2 т.: учебник для академич. бакалавр. / Б.А. Сосновский и др.; под ред. Б.А. Сосновского. 3-е изд., перераб. и доп. М., 2018.

5. Василюк Ф.Е., Зинченко В.П. и др. Методология психологии: проблемы и перспективы: учебное пособие. М.; СПб., 2012.
6. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М., 1996.
7. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. М., 1982.
8. Платонов К.К. О системе психологии. М., 1972.
9. Сосновский Б.А. Мотив и смысл. М., 1993.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
11. Сосновский Б.А. Об основном вопросе психологии // Актуальные проблемы психологического знания. 2014. № 2 (31). С. 5-15.
12. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М., 1999.

О.А. Сычев, И.Н. Протасова

ОПРОСНИК ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Аннотация. В статье представлены результаты разработки русскоязычной версии опросника гражданской идентичности, основанного на методике, предложенной С. Роккас с коллегами. Представленная методика состоит из 10 пунктов, образующих две шкалы: преданность своему народу и прославление своей страны. В исследовании на выборке из 240 студентов показана двухфакторная структура методики и высокая надежность ее шкал. Получены предварительные данные в пользу ее валидности.

Ключевые слова: гражданская идентичность, патриотизм, национализм, опросник, ценности.

O.A. Sychev, I.N. Protasova

THE CIVIL IDENTITY QUESTIONNAIRE

Abstract. The paper presents the results of elaboration of Russian version of national identification questionnaire, based on the questionnaire by S. Roccas et al. The new version of questionnaire includes 10 items, comprising two scales: Attachment and Glorification. Factor structure and high reliability of the scales was confirmed in the study with the sample of

240 university students. The preliminary data on the validity of scales was obtained.

Keywords: national identification, patriotism, nationalism, questionnaire, values.

Гражданская идентичность, как чувство принадлежности к общности граждан конкретного государства, привлекает возрастающее внимание исследователей в области социальных наук ввиду его важности для понимания психологических факторов множества актуальных в настоящее время социально-психологических явлений, связанных с отношением к другим народам, а также собственному государству и власти.

Несмотря на разнообразие подходов к исследованию гражданской идентичности обнаруживается общая тенденция к выделению в ее структуре двух основных составляющих. Некоторые исследователи называют их псевдопатриотизмом и подлинным патриотизмом [1]. Первый определяется здесь как слепая приверженность национальным ценностям, некритическая конформность по отношению к национальному укладу жизни в сочетании с отвержением других народов. Подлинный патриотизм, в отличие от псевдопатриотизма, понимается как любовь к своей стране и приверженность национальным ценностям, основанная на их критическом понимании. Другие ученые аналогичным образом выделяют в структуре гражданской идентичности национализм (как представление о превосходстве и праве на доминирование собственной нации) и патриотизм (как чувство принадлежности и преданности своей стране) [2]. Еще один подход предполагает разделение слепого патриотизма (ригидной преданности стране с преувеличенно позитивной оценкой и нетерпимостью к ее критике), конструктивного патриотизма (преданности своей стране, сочетающейся с основанным на стремлении к позитивным переменам критическим отношением к сложившимся общественным практикам) и конвенционального патриотизма (позитивная идентификация и чувство принадлежности к своему народу) [3].

С. Роккас высказала предположение о том, что такие понятия, как псевдопатриотизм, национализм, слепой патриотизм отражают некоторый общий компонент гражданской идентичности, который связан с представлением о своем народе как превосходящем другие народы [4]. Этот компонент, который можно назвать «прославление» или «восхваление» своего народа, проявляется в представлениях о том,

что свой народ лучше и достойнее других, что его представители должны придерживаться присущих этому народу ценностей, норм и правил, и чувствовать себя оскорбленными, если другие не выказывают должного уважения в отношении национальных святынь.

Второй компонент гражданской идентичности по С. Роккас – это чувство принадлежности, преданности своему народу, проявляющееся в эмоциональной привязанности к своей стране и национальной группе, в желании внести вклад в ее жизнь. Этот компонент близок к тому, что другие исследователи называют подлинным или конвенциональным патриотизмом. Поскольку оба компонента (преданность и прославление) являются элементами гражданской идентичности, следует ожидать довольно тесную прямую связь между ними, несмотря на их содержательную специфику и различные проявления.

На основе рассмотренных теоретических представлений С. Роккас с коллегами разработала методику, измеряющую соответствующие компоненты гражданской идентичности с помощью двух шкал [4]. Первая шкала – преданность (attachment) – содержит утверждения, оценивающие выраженность чувства принадлежности своей национальной группе, преданности ей, а также связанного с этим чувством желания принести пользу своему народу. Другая шкала – прославление (glorification) – включает пункты, выявляющие некритичное преувеличенно позитивное отношение к своему народу, стране и ее лидерам, а также нетерпимость к критике своей страны. Несмотря на содержательную близость выделенных С. Роккас компонентов гражданской идентичности к патриотизму и национализму, мы вслед за автором данного подхода считаем разумным использовать более конкретные названия, что позволяет избежать неоднозначности, связанной с различным пониманием патриотизма и национализма в разных контекстах.

Целью нашего исследования стала разработка русскоязычной методики оценки гражданской идентичности на основе опросника С. Роккас. Задачи данного исследования включали: разработку русскоязычного текста методики, оценку факторной структуры методики и надежности ее шкал, а также предварительный анализ валидности. В ходе анализа валидности мы опирались на теоретически обоснованные предположения о том, что рассмотренные составляющие гражданской идентичности должны показывать связь с патриотизмом, национализмом и консервативными ценностями.

Выборка и методы. Выборку составили 240 студентов, обучающихся на очном и заочном отделениях АГГПУ им. В.М. Шукшина, в возрасте от 18 до 52 лет ($M = 21,67$; $SD = 5,71$), 76% женщин.

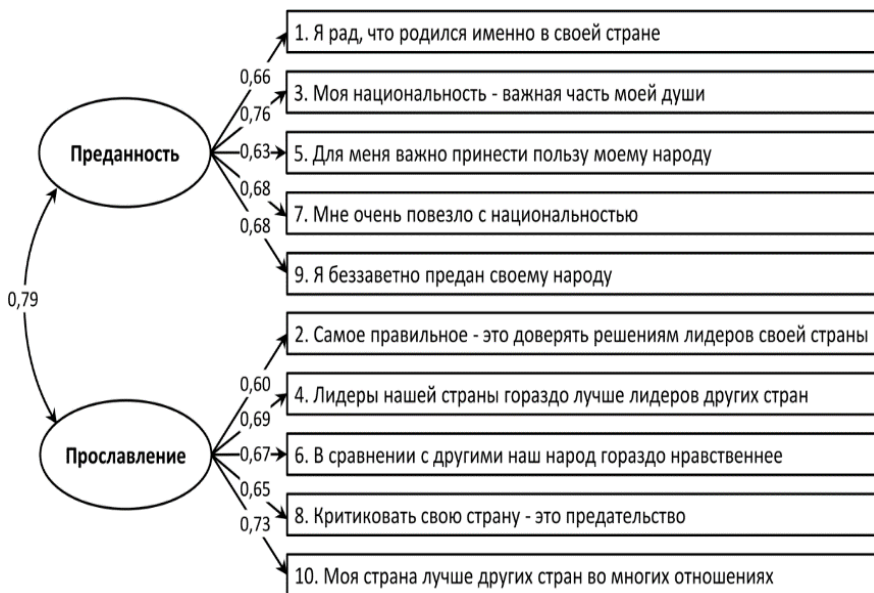
Методика С. Роккас с соавторами [4] содержит 16 пунктов, образующих две шкалы, с подтвержденной факторной структурой и высокой надежностью. Представленные С. Роккас результаты ее применения свидетельствуют в пользу конструктивной валидности [4]. В рамках нашего исследования был выполнен перевод текста двумя психологами, хорошо владеющими английским языком. Далее на основе пилотажного исследования был проведен анализ пунктов и из текста были исключены шесть утверждений, избыточных ввиду синонимической формулировки, а также относительно слабо коррелирующих со своей шкалой или показывающие кросс-нагрузки на посторонний фактор. В итоге было оставлено 10 утверждений (рис.), образующих две шкалы по пять пунктов в каждой.

Для диагностики патриотизма и национализма, как составляющих гражданской идентичности, использовалась методика, адаптированная в исследованиях Л.К. Григорян [5]. Для диагностики ценностей использовался портретный ценностный опросник Ш. Шварца (PVQ-R2), основанный на его уточненной теории базовых индивидуальных ценностей [6]. В ходе анализа результатов использовались показатели по четырем обобщенным шкалам, измеряющим базовые ценности. Для статистического анализа полученных результатов использовалась программа Statistica 10. Конфирматорный факторный анализ проводился с помощью программы Mplus 8.

Результаты и их обсуждение. В ходе конфирматорного факторного анализа двухфакторная модель опросника (см. рис.) показала отличное соответствие данным: $\chi^2 = 41,36$; $df = 34$; $p = 0,18$; CFI = 0,986; TLI = 0,981; RMSEA = 0,030; 90%-ный доверительный интервал для RMSEA: 0,000-0,058; PCLOSE = 0,860; $N = 240$. Коэффициенты Кронбаха, превышающие 0,80 (табл.), свидетельствуют о высокой надежности шкал по внутренней согласованности, об этом же говорят факторные нагрузки, каждая из которых превышает 0,6.

Для анализа валидности предложенной методики был проведен корреляционный анализ, направленный на анализ связи шкал гражданской идентичности с патриотизмом, национализмом и базовыми ценностями. Результаты анализа (табл.) свидетельствуют о том, что обе шкалы статистически значимо коррелируют как с патриотизмом, так и с национализмом, при этом корреляции с национализмом несколько

выше, чем с патриотизмом. Корреляция шкалы прославления с национализмом превышает 0,7, что свидетельствует в пользу тождественности этих конструктов.



Структурная модель опросника гражданской идентичности

Корреляции шкал гражданской идентичности с базовыми ценностями свидетельствуют о том, что преданность своему народу связана с консервативными ценностями сохранения, в то время как шкала прославления своей страны показывает лишь обратную связь с ценностями открытости изменениям. Иными словами, обе составляющие гражданской идентичности отражают консервативное мировоззрение, однако преданность своему народу сочетается, в первую очередь, с верностью традициям и устоям, в то время как прославление страны в большей мере согласуется с избеганием перемен. Кроме того, прославление своей страны показало обратную связь с альтруистическими ценностями самопреодоления, характеризующими преодоление личных интересов ради других.

Описательная статистика по шкалам гражданской идентичности и их корреляции с патриотизмом, национализмом и базовыми ценностями

Методики /показатели	Шкалы опросника	
	Преданность	Прославление
Патриотизм	0,38***	0,42***
Национализм	0,65***	0,74***
Ценности самопреодоления	0,08	-0,24**
Ценности самоутверждения	0,04	0,04
Ценности открытости измене- ниям	-0,03	-0,26**
Ценности сохранения	0,36***	0,16
Надежность (α -Кронбаха)	0,82	0,81
Среднее значение	2,74	3,16
Стандартное отклонение	0,78	0,76

Примечание. ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Таким образом, опросник гражданской идентичности, разработанный на основе методики С. Роккас, имеет четкую факторную структуру, обе шкалы обладают высокой надежностью по внутренней согласованности. В соответствии с ожиданиями шкалы гражданской идентичности показывают связь с патриотизмом, национализмом и консервативными ценностями. При этом величина корреляций позволяет говорить о тождественности конструкторов «прославление своей страны» (в методике С. Роккас) и «национализм» (в методике Л.К. Григорян). Конструкты «преданность своей стране» (по С. Роккас) и «патриотизм» (по Л.К. Григорян) показали умеренную степень сходства, причем преданность своей стране оказалась более тесно связана с национализмом. Полученные результаты, в целом, согласующиеся с ожиданиями, дают важные предварительные данные в пользу валидности опросника. Хотя существует необходимость дальнейшего анализа валидности шкал, можно констатировать, что данная методика может использоваться в исследовательских целях.

Финансирование. Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект №18-013-00119 «Ценностные и моральные основы социального мировоззрения молодежи».

Библиографический список

1. The authoritarian personality / T. Adorno, E. Frenkel-Brunswik, R.N. Sanford, D.J. Levinson. London, New York: Verso, 2019. 1072 p.
2. Kosterman R., Feshbach S. Toward a measure of patriotic and nationalistic attitudes // Political psychology. 1989. Vol. 10. P. 257-274. DOI: 10.2307/3791647.
3. Staub E. Blind versus constructive patriotism: Moving from embeddedness in the group to critical loyalty and action // Patriotism in the lives of individuals and nations. New York: Nelson-Hall, 1997. P. 213-228.
4. Roccas S., Klar Y., Liviatan I. The paradox of group-based guilt: modes of national identification, conflict vehemence, and reactions to the in-group's moral violations. // Journal of personality and social psychology. 2006. Vol. 91(4). P. 698-711. DOI: 10.1037/0022-3514.91.4.698.
5. Григорян Л.К. Патриотизм и национализм в России: механизмы влияния на экономическую самостоятельность // Культурно-историческая психология. 2013. № 3. С. 22-31.
6. Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России / Ш. Шварц, Т.П. Бутенко, Д.С. Седова, А.С. Липатова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 2. С. 43-70.

Н.А. Шмойлова

КУЛЬТУРА ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ

Аннотация. На современном этапе развития общества для раскрытия личностного потенциала человек должен обладать высокой культурой здоровья. В статье приведены данные исследования субъективной оценки здоровья личности, которая является одним из звеньев культуры здоровья современного человека. Проанализирована взаимосвязь субъективной оценки здоровья и самоактуализации личности. Установлено, что самоактуализирующаяся личность обладает высокой культурой здоровья.

Ключевые слова: здоровье, культура здоровья, субъективная оценка здоровья, самоактуализация личности.

CULTURE OF PERSONAL HEALTH OF INDIVIDUALS WITH DIFFERENT LEVELS OF SELF-ACTUALIZATION

Abstract. At the present stage of the development of the society a person has to possess high culture of health for disclosure of his or her personal potential. The article presents the data of the study of subjective assessment of personal health, which is considered to be one of the links of health culture of modern man. The interrelation of subjective assessment of health and self-actualization of the personality is under analysis. It is established that self-actualizing personality has a high culture of health.

Keywords: health, health culture, subjective assessment of health, self-actualization of personality.

С развитием цивилизации многие жизненные процессы претерпевают огромные изменения. Так, если для первобытного человека «выжить» означало буквально не умереть с голоду, то есть вся его сущность была направлена на удовлетворение базовых (физиологических) потребностей, то в современном обществе для успешной социализации следует обладать совершенно другими навыками – коммунибельностью, профессиональным самоопределением и многими другими, которые способствуют максимальному всестороннему развитию личности.

Сторонники бихевиоризма склонны считать, что базовые потребности человека определяют его поведение [1]. А. Маслоу говорил, что на протяжении своей жизни человек практически всегда желает чего-либо и редко достигает состояния полного удовлетворения [2]. Стремление к самоактуализации, по мнению Маслоу, находится в иерархии потребностей на самом высоком уровне. Полное же раскрытие своего потенциала невозможно без хорошего самочувствия. В связи с этим очевидно, что необходимым условием самоактуализации личности является хорошее здоровье. Современная самоактуализирующаяся личность является носителем культуры того общества, в котором она живет. А культура здоровья, по нашему мнению, является частью общей культуры современного человека.

Первоначальным звеном культуры здоровья человека, на наш взгляд, является осознание ценности здоровья и реалистичная оценка состояния своего здоровья. Так как современное общество нуждается в человеке инициативном, способном в полной мере реализовать свой духовный и личностный потенциал, резонно предположить, что куль-

тура здоровья будет способствовать самоактуализации личности. Именно поэтому в своем исследовании мы поставили задачу выяснить, каким образом культура здоровья связана с самоактуализацией личности. При этом под самоактуализацией личности вслед за А. Маслоу мы понимаем «идеальный предел, к которому она приближаются» [2, 3].

В проведенном нами эмпирическом исследовании приняли участие 182 человека в возрасте 17-25 лет. В данной связи следует отметить, что достижение высокого уровня самоактуализации возможно лишь в зрелом возрасте. Пока же данные аспекты присутствуют в их психике в виде тенденции, которая, однако, возможна для изучения.

Гипотезы исследования:

1. Здоровье является одной из приоритетных жизненных ценностей самоактуализирующейся личности.

2. У лиц с высоким уровнем самоактуализации субъективная оценка здоровья будет достаточно высокой.

3. Представления о субъективном здоровье имеют взаимосвязь с характеристиками самоактуализации личности.

Методы исследования: самоактуализационный тест – САТ (Л.Я. Гозмана и др.) [4]; методика диагностики системы ценностей KVS-3; анкета «Субъективная оценка здоровья» ($\alpha=0,834$), «Знания о способах сохранения и укрепления здоровья», разработанной на основе теста В.П. Войтенко и соавт. «Самооценка здоровья» ($\alpha=0,851$) (Н.А. Шмойлова, 2008) [5]. В качестве статистических методов анализа данных использовались: корреляционный анализ Ч. Спирмена, дисперсионный анализ Р. Фишера, коэффициент Л. Кронбаха для оценки надежности авторских методик.

Выявлена положительная корреляционная зависимость между значимостью здоровья (методика диагностики системы ценностей KVS-3) и шкалами САТ: опоры ($r=0,23$; $p\leq 0,001$), ориентации во времени ($r=0,15$; $p\leq 0,03$), гибкости поведения ($r=0,33$; $p\leq 0,001$), ценностных ориентаций ($r=0,16$; $p\leq 0,02$), взгляда на природу человека ($r=0,24$; $p\leq 0,001$), спонтанности ($r=0,17$; $p\leq 0,01$), контактности ($r=0,26$; $p\leq 0,001$), синергии ($r=0,14$; $p\leq 0,04$), познавательных потребностей ($r=0,20$; $p\leq 0,005$), креативности ($r=0,31$; $p\leq 0,001$) и интегральным показателем САТ ($r=0,46$; $p\leq 0,001$). Проведенный анализ позволяет утверждать, что высокий уровень самоактуализации преимущественно имеют студенты, которые поставили здоровье на одно из первых трех мест в иерархии жизненных ценностей. Корреляционные связи значимости здоровья и параметров самоактуализации свидетельствуют о том, что личность, высоко оценивающая значимость здоровья, имеет творческую направленность, проявляет гибкость в реализации своих ценностей,

способна к быстрому и адекватному реагированию в изменяющейся обстановке.

По результатам методики «Знания о способах сохранения и укрепления здоровья» мы выяснили, что 50,5% респондентов имеют средний уровень знаний о способах сохранения и укрепления своего здоровья, 29,1% – высокий, 20,4% – низкий. В целом результаты говорят о том, что респонденты владеют необходимыми знаниями в этой области, имеют четкую структуру представлений о способах сохранения и укрепления здоровья, осознают значимость физической культуры, правильного питания, высоко оценивают важность здорового образа. Между знаниями о способах сохранения и укрепления здоровья и шкалами самоактуализационного теста корреляционная связь не установлена, что указывает на то, что знаниями о способах сохранения и укрепления здоровья личность обладает независимо от уровня ее самоактуализации.

Данные, полученные по анкете «Субъективная оценка здоровья» ($\alpha=0,834$), показали, что в целом по выборке испытуемые дали среднюю (43,95%) и высокую (43,95%) оценки своего здоровья, 12,1% оценили состояние своего здоровья как удовлетворительное. Такие преимущественно средние и высокие показатели, полученные респондентами по методике «Субъективная оценка здоровья», скорее всего, связаны с тем, что все испытуемые – студенты в возрасте от 18 до 25 лет и объективно еще не сталкивались с серьезными нарушениями здоровья.

Дисперсионный анализ позволил выявить достоверные различия между группами респондентов, различающимися по степени оценки состояния собственного здоровья в степени выраженности показателей самоактуализации по таким шкалам как: ориентация во времени ($F=7,77$; $p \leq 0,001$), опора ($F=7,98$; $p \leq 0,001$), гибкость поведения ($F=6,77$; $p \leq 0,001$), спонтанность ($F=5,23$; $p \leq 0,001$), самоуважение ($F=3,67$; $p \leq 0,01$), самопринятие ($F=4,18$; $p \leq 0,006$), принятие агрессии ($F=4,35$; $p \leq 0,005$), контактность ($F=4,81$; $p \leq 0,003$), познавательные потребности ($F=6,18$; $p \leq 0,0005$), креативность ($F=17,72$; $p \leq 0,001$), а также по интегральному показателю самоактуализации ($F=17,34$; $p \leq 0,001$). Полученные результаты свидетельствуют о том, что чем выше личность оценивает состояние своего здоровья, тем в большей степени ее отличают черты самоактуализирующейся личности.

Связь субъективной оценки здоровья и таких характеристик самоактуализации, как опора, ориентация во времени, а также самопринятие и самоуважение, которые объединены в единый блок самовосприятия, говорит о том, что личность, высоко оценивающая состояние

своего здоровья, умеет жить настоящим, способна полагаться на свои принципы и установки, имеет внутренние опоры, обладает чувством собственного достоинства, опирается на свои внутренние ресурсы, ее самоощущение позволяет даже в кризисных ситуациях не паниковать, не испытывать тревогу, а спокойно идти дальше.

Проведенное эмпирическое исследование позволило сформулировать следующие выводы:

1. Здоровье является одной из приоритетных жизненных ценностей самоактуализирующейся личности (эмоциональный компонент ценностного отношения к здоровью).

2. Представления о собственном здоровье связаны с временным аспектом самоактуализации, проявляющимся в способности жить настоящим, получать опыт из возможных прошлых неудач, необходимый для последующего роста.

3. Реалистичность представлений личности с высоким уровнем самоактуализации о собственном здоровье приводит как к отказу от нереалистического стремления к «глобальному» здоровью, так и полному исключению плохого самочувствия, беспокойства и жизненных проблем.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, самоактуализирующаяся личность обладает высокой культурой здоровья. Это говорит о необходимости повышения культуры здоровья личности с целью реализации личностного потенциала современного человека.

Библиографический список

1. Ждан А.Н. История психологии. Изд-ва МГУ, 1990. С. 181.
2. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб., 1997. 430 с.
3. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб., 1999. С. 151.
4. Гозман Л.Я., Кроз М.В., Латинская М.В. Самоактуализационный тест. М.: РПА, 1995. 52 с.
5. Психология здоровья: учебник для вузов / под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. С. 290.
6. Шмойлова Н.А. Ценностное отношение к здоровью и самоактуализация личности // Омский научный вестник. 2007. № 4. С. 126-130.

ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ЗДОРОВЬЮ И САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования взаимосвязи степени ценностного отношения к здоровью со стремлением личности к саморазвитию. В исследовании использована методика для диагностики личностных ценностей – KVS-3 (Д.В. Каширский), психологического благополучия (К. Рифф), а также оригинальные анкеты, направленные на изучение ценностного отношения к здоровью (Н.А. Шмойлова). Показано, что личность с высоким уровнем ценностного отношения к здоровью проявляет более выраженное стремление к саморазвитию.

Ключевые слова: здоровье, ценность здоровья, ценностное отношение к здоровью, саморазвитие личности.

N.A. Shmoilova

VALUE ATTITUDE TOWARDS HEALTH AND TOWARDS SELF-DEVELOPMENT OF PERSONALITY

Abstract. The article presents the results of the study of the relationship of the degree of value attitude towards health and the desire for the individual's self-development. The study employed techniques for the diagnosis of personal values – KVS-3 (D. V. Kashirsky), psychological well-being (K. Riff) and the original questionnaire for studying values related to health (N.A. Shmoilova). It is shown that a person with a high level of value attitude to health has a desire for self-development.

Keywords: health, value of health, value attitude to health, self-development of personality.

Феномен саморазвития личности всегда представлял интерес для ученых различных областей наук – педагогики, психологии, философии и др., поскольку стремительный ритм современной действительности измеряет социальную успешность личности наличием достижений в той или иной сфере жизни. Именно поэтому в настоящее

время имеется достаточно много точек зрения на процесс саморазвития личности [1, 2].

Особое внимание, на наш взгляд, в теме саморазвития стоит обратить на взгляды Л.С. Выготского, который впервые обоснован механизм развития личности с помощью принципа самопричины («*causasui*») Б. Спинозы [3], выражающегося в психической активности человека, тогда как большинство теорий развития личности того времени сводились к изучению влияния на процесс развития социального или биологического факторов, либо их совместного влияния. Л.С. Выготский называл психическую активность началом самодвижения личности. В процессе взаимодействия с миром «психика субъективно искажает действительность в пользу организма» [4], иначе говоря, психика воспринимает окружающую действительность, культуру таким образом, чтобы из нее можно было творить свой мир. Именно культурное развитие личности, как самостоятельный процесс, управляемый самой личностью, Л.С. Выготский называл саморазвитием [5].

Однако возникает вопрос, почему человек, потенциально обладающий способностью к саморазвитию, не всегда использует эту возможность? Механизм интериоризации, описанный Л.С. Выготским, дает ответ на этот вопрос. Межличностные отношения, в которые включается личность, в процессе своего развития интериоризируются во внутриличностные. Но почему-то данный механизм не всегда срабатывает – далеко не каждая личность стремится к саморазвитию. И здесь уместно говорить о влиянии среды на развитие человека – «нет ничего внутри, чего не было бы вовне» [3] и о персональных особенностях каждого человека.

Изучать влияние среды на процесс саморазвития не входит в область нашего исследования на данном этапе, а вот изучение того, от чего зависят потенциальные возможности человека, представляет для нас исследовательский интерес. На наш взгляд, личность, стремящаяся к саморазвитию, должна обладать необходимым потенциалом здоровья, достаточным для достижений в той или иной сфере деятельности. Однако в связи с тем, что изучение состояния здоровья является сугубо медицинской проблемой, мы не ставили целью изучать именно его, предметом же психологического исследования вполне может стать отношение к здоровью личности, стремящейся к саморазвитию, по-

скольку ценностное отношение к здоровью, на наш взгляд, способствует саморазвитию личности. Это положение и выступило гипотезой нашего исследования.

Исследование проводилось в марте-мае 2019 года среди учащихся 11 классов среднего общеобразовательного учреждения, возраст участников 16-18 лет ($N=112$).

Методы исследования: методика диагностики системы ценностей KVS-3 [6], шкала психологического благополучия К. Рифф в адаптации Т.Д. Шевеленковой и Т.П. Фесенко [7], анкеты «Ваш образ жизни» (коэффициент Кронбаха $\alpha=0,847$), «Субъективная оценка здоровья» ($\alpha=0,834$), «Знания о способах сохранения и укрепления здоровья» ($\alpha=0,851$) (Н.А. Шмойлова, 2007) [8]. В качестве статистических методов анализа данных использовались: корреляционный анализ Ч. Спирмена, коэффициент α -Л. Кронбаха для оценки надежности авторских методик.

Согласно полученным данным по методике К. Рифф, 16% респондентов показали низкий уровень психологического благополучия; 54% опрошенных – средний уровень, 30% – высокий.

Установлены положительные корреляции между *значимостью ценности здоровья* по методике KVS-3 и интегральным показателем теста Рифф ($r_s=0,612$, $p\leq 0,01$), а также шкалами «Личностный рост» ($r_s=0,404$, $p\leq 0,01$), «Цель в жизни» ($r_s=0,504$, $p\leq 0,01$), «Самопринятие» ($r_s=0,54$, $p\leq 0,01$) этой методики. Полученный результат свидетельствует о том, что личность, высоко оценивающая значимость ценности здоровья, стремится к саморазвитию, имеет четкую направленность на достижение поставленных целей, позитивно относится к себе.

Степень реализации в жизни ценности здоровья, измеряемая по методике KVS-3, положительно коррелирует со следующими шкалами теста Рифф: «Самопринятие» ($r=0,606$; $p\leq 0,01$), «Положительные отношения с другими» ($r=0,412$; $p\leq 0,001$), «Личностный рост» ($r=0,56$; $p\leq 0,001$), и итоговым показателем ($r=0,512$; $p\leq 0,001$). Взаимосвязь реализации ценности здоровья и шкал теста Рифф свидетельствует о том, что респонденты, которые отмечают наличие возможности заботиться о своем здоровье и вести здоровый образ жизни, позитивно относятся к себе, способны к быстрому установлению глубоких и доверительных контактов с окружающими, открыты новому опыту, способны к успешной реализации своего потенциала. Таким образом, результаты анализа показали, чем выше человек оценивает возможность заботиться о своем здоровье, тем выше уровень его саморазвития, и наоборот.

Статистический анализ показал, что *самооценка здоровья* по методике «Субъективная оценка здоровья» положительно коррелирует

с интегральным показателем по тесту Рифф ($r_s=0,505$, $p\leq 0,01$), шкалой «Самопринятие» ($r_s=0,56$, $p\leq 0,01$) и шкалой «Личностный рост» ($r_s=0,505$, $p\leq 0,01$). Полученные результаты говорят о том, что личность, высоко оценивающая уровень своего здоровья, имеет выраженное стремление к саморазвитию, позитивное отношение к себе и максимально реализует свой внутренний потенциал.

Высокая степень активности, направленной на сохранение и укрепление своего здоровья, стремление к здоровому образу жизни, измеряемые с помощью анкеты «Ваш образ жизни», имеют положительные корреляционные связи со шкалами теста Рифф: итоговым показателем ($r_s=0,504$, $p\leq 0,01$); «Автономия» ($r_s=0,604$, $p\leq 0,01$); «Личностный рост» ($r_s=0,506$, $p\leq 0,01$); «Управление окружением» ($r_s=0,512$, $p\leq 0,01$)), что говорит о том, личность, проявляющая высокую активность с целью сохранения своего здоровья, отличает такие черты, как независимость, способность к самостоятельному выстраиванию собственного поведения, компетенция в управлении окружающей действительностью и наличие четкой цели в жизни.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сказать, что такие важные показатели ценностного отношения к здоровью, как значимость ценности здоровья, степень реализации в жизни ценности здоровья, самооценка здоровья, а также активность, направленная на сохранение и укрепление своего здоровья, присущи юношам и девушкам, которые стремятся к саморазвитию и самореализации, открыты новому опыту, проявляют активность в установлении новых контактов, готовы к встрече с незнакомыми обстоятельствами, независимы в суждениях и поведении. Они испытывают чувство реализации своего потенциала, наблюдают улучшения в себе и своих действиях с течением времени, меняют себя в соответствии с собственными познаниями и достижениями, видят смысл как в своем прошлом, так и в будущей жизни, придерживаются собственных убеждений, имеют намерения и цели на всю жизнь, характеризуются позитивным отношением к себе, знают и принимают свои положительные и отрицательные личностные качества.

Библиографический список

1. Низовских Н.А. Жизненные принципы в личностном саморазвитии человека: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. М.: МПГУ, 2010. 44 с.
2. Щукина М.А. Психология саморазвития личности: субъектный подход: дисс. ... д-ра психол. наук. СПб.: СПбГУ, 2015. 342 с.

3. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М.: Просвещение, 2008. 500 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1982. 488 с.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5: Основы дефектологии / под ред. Т.А. Власовой. М.: Педагогика, 1983. 369 с.
6. Каширский Д.В. Психология личностных ценностей: дисс. ... д-ра психол. наук. М.: РГГУ, 2014. 550 с.
7. Шевеленкова Т.Д., Фесенко Т.П. Психологическое благополучие личности // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95-121.
8. Шмойлова Н.А. Ценностное отношение к здоровью и самоактуализация личности // Омский научный вестник. 2007. № 4. С. 126-130.

Г.Г. Эрнст

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ РЕФЛЕКСИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. В статье рассматривается проблема профессиональной рефлексии педагога на этапе обучения в вузе. Проблема профессиональной рефлексии анализируется в контексте ее развития в процессе обучения в целом и в период педагогической практики.

Ключевые слова: рефлексия, профессиональная рефлексия, педагогическая рефлексия, образование.

G.G. Ernst

PROFESSIONAL REFLECTION OF A PROSPECTIVE TEACHER AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

Abstract. The article discusses the problem of professional reflection of the prospective teacher at the period of university studies. The problem of professional reflection is analyzed within the context of its development in the learning process as a whole and during teaching practice.

Keywords: reflection, professional reflection, pedagogical reflection, education.

Проблема профессиональной рефлексии в последнее время прочно вошла в категорию актуальных и постоянно обсуждаемых проблем в научной теории и практике. Наряду с обсуждением и углублением сути профессиональной рефлексии все чаще в трудах современных исследователей мы можем видеть дискуссии о сути педагогической рефлексии.

Однако в большинстве случаев речь идет о непосредственно педагогической рефлексии педагога-профессионала, уже приступившего к реализации себя в профессии. Мы же заостряем внимание на профессиональной рефлексии будущего учителя. Несомненно, педагогическая рефлексия, как и всякая профессиональная рефлексия, связана с особенностями содержания педагогической деятельности, с опытом собственной работы, но самый первый опыт работы студенты приобретают в ходе педагогической практики. Соответственно, в этот момент студент сталкивается с необходимостью анализа своего первого профессионального опыта с целью коррекции будущей профессиональной деятельности за счет выявления слабых мест и пробелов в знаниях. Именно этот момент и является, на наш взгляд, отправной точкой развития и педагогической рефлексии.

В самом общем виде рефлексия в деятельности учителя трактуется как средство саморегуляции и как определенная система воздействия учителя на ученика в ходе учебно-воспитательного процесса.

В.А. Сластёнин включает рефлексивные умения в содержание теоретической готовности учителя наряду с аналитическими, прогностическими, проективными умениями. Он понимал под рефлексией не просто знание и понимание субъектом педагогической деятельности самого себя, но и выяснение того насколько другие знают и понимают рефлектирующего, его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления [1, с. 115].

Мы же трактуем профессиональную рефлексию как психологический механизм саморазвития, активного личностного переосмысления индивидуального сознания, проявляющийся в способности педагога занимать аналитическую позицию по отношению к себе и своей профессиональной деятельности, с помощью которого обеспечивается самосовершенствование, саморазвитие личности, в том числе и профессиональное, а также успешность ее деятельности и общения [2, с. 105].

Основываясь на анализе психолого-педагогической литературы, мы выделяем ключевые характеристики педагогической рефлексии:

- 1) осмысление своего педагогического опыта;
- 2) разработка критериев эффективности собственного педагогического труда;
- 3) анализ инноваций в современном образовательном пространстве.

По отношению к содержанию образования педагогическая рефлексия проявляется в следующем:

- 1) стратегическое планирование образовательного процесса;
- 2) анализ образовательного пространства на макро- и микро-уровнях;
- 3) выбор индивидуальных методов организации образовательного процесса;
- 4) коррекция целей, методов и способов образовательной деятельности.

По отношению к ученику:

- 1) в умении налаживать адекватную обратную связь в системе «ученик – учитель»;
- 2) в умении вооружать учащихся методами рефлексивного анализа своей учебной деятельности.

Одной из отличительных черт педагогической рефлексии является ярко выраженный гуманистический аспект, который предполагает сочетание высоких ценностных критериев, так объектом рефлексии в данном контексте является субъект-субъектное взаимодействие в профессиональной системе «человек – человек».

По мере того как человек развивается в личностном и профессиональном плане, в процессе обучения и профессиональной деятельности видоизменяются и конкретные рефлексивные задачи.

На предпрофессиональном этапе цель рефлексии – помочь в осознанном выборе профессии. На этапе профессиональной подготовки главной целью рефлексии является помощь в овладении избранной профессией, достижение морально-психологической готовности к ней. На этапе самостоятельной педагогической работы появляется потребность обновлять и обогащать свое образование. На этапе повышения квалификации в процессе педагогической деятельности наступает завершающий этап педагогической рефлексии. В данной цепочке не акцентируется внимание на этапе педагогической практики. Формально педагогическая практика включена в этап профессиональной подготовки, но студент выполняет полностью обязанности учителя, практически полностью погружается в будущую профессиональную деятельность. Практически студент хоть временно, но перемещается на следующий этап – профессиональной деятельности. Этот момент

раскрывает глубокие возможности для развития профессиональной рефлексии. Теперь студент может оценивать себя как профессионала не только по формальным баллам по предмету, но и как действующего субъекта образовательной деятельности. В этот период студент получает уникальную возможность выявить пробелы в собственной профессиональной подготовке, актуализировать полученные теоретические знания и, применяя их на практике, наметить перспективы дальнейшего развития в профессиональном плане.

Таким образом, рефлексивные процессы пронизывают профессиональную деятельность учителя уже на этапе подготовки и проявляются в следующем:

1) реальное взаимодействие на практике учителя с учащимися и, следовательно, адекватное понимание и регуляция поведения учащихся;

2) процесс проектирования деятельности учащихся, как механизм постановки целей, причем с учетом особенностей индивидуальных и возрастных возможностей учащихся и путей их саморазвития;

3) процесс самоанализа собственной профессиональной педагогической деятельности и себя как субъекта этой деятельности.

Рефлексия, таким образом, является многоуровневым сложным личностным образованием, где на самом примитивном уровне мы говорим о простом пассивном отражении происходящего в действительности и себя в этой действительности. Наглядный пример такой рефлексии в педагогической деятельности – это стенограмма урока, как фиксация факта его проведения, без последующего его анализа. Второй уровень рефлексии – это уровень понимания происходящего, уровень исследования событий, их причин путем «погружения» себя в это событие. Третий уровень рефлексии – это уровень осмысления, т.е. «погружения» события в себя, исследования себя через событие. На этом уровне управление становится возможным за счет осознания значимости данного состояния для человека. Человек пытается обобщить смысл и опыт пережитого состояния, выяснить его внутренние источники и причины.

Когда мы говорим о профессиональной рефлексии учителя, осуществляемой в ходе профессиональной педагогической деятельности, необходимо, на наш взгляд, уточнить, что речь идет как о собственной рефлексии учителя, так и о способности организовывать рефлексии учащихся. Учитель, способный грамотно, эффективно и своевременно организовать рефлексии учеников сам должен обладать развитыми рефлексивными способностями и уметь анализировать собственную деятельность. Эти умения дадут ему возможность перейти

ти на уровень организатора рефлексивной деятельности ученика. Каждая педагогическая ситуация может рассматриваться как взаимодействие учителя и учащихся. Если анализ проводится только с точки зрения одной из сторон, то она, соответственно, будет односторонней. Если анализ проводится с позиций нескольких участников, то ценность результатов такой рефлексии значительно возрастает, так как сама рефлексия становится многосторонней. В период педагогической практики студенту предоставляется реальная возможность овладения рефлексивными умениями и навыками и отработка их на практике.

Мы предлагаем выделять следующие критерии развития профессиональной рефлексии студента-педагога в ходе педагогической практики:

- критерий осмысления достаточности профессионального опыта (в период педагогической практики осознание дефицита подобного опыта является основанием для осмысления следующих критериев);
 - критерий оптимального объема теоретических знаний;
 - критерий оптимального объема практических знаний;
 - критерий наличия рефлексивного поведения педагога;
 - критерий профессиональной педагогической адекватности (т.е. конгруэнтность рефлексивного поведения педагога своим рефлексивным ожиданиям собственным от профессии педагога и ожиданиям окружающих от его деятельности) [3, с. 118].
- работа по развитию рефлексивных умений предполагает:
 - самоанализ как личностных, так и профессиональных качеств;
 - самоанализ системы знаний, умений, навыков в профессии;
 - анализ усвоения детьми с последующим выявлением и объяснением причин достигнутого уровня усвоения;
 - планирование путей дальнейшего профессионального и личностного саморазвития в профессии.

Таким образом, можно утверждать, что период педагогической практики является оптимальным для развития профессиональной педагогической рефлексии будущего учителя и представляет возможность студенту не в теории или деловой игре, а в реальной профессиональной среде развивать и отрабатывать рефлексивные умения, способствуя тем самым собственному профессиональному росту и саморазвитию.

Библиографический список

1. Слостёнин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Слостёнина. М.: Академия, 2013. 576 с.
2. Эрнст Г.Г. Развитие кадрового потенциала школы посредством рефлексивного анализа деятельности // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2019. № 2 (39). С. 101-108.
3. Эрнст Г.Г. Развитие рефлексии будущего учителя в процессе прохождения педагогической практики: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Барнаул, 2004. 240 с.

Г.Г. Эрнст

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК УСЛОВИЕ САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема профессиональной рефлексии педагога как условия саморазвития. Особое внимание уделяется профессиональной рефлексии будущего учителя в контексте его профессионального развития и становления. Особое внимание уделяется периоду педагогической практики

Ключевые слова: рефлексия, профессиональная рефлексия, педагогическая рефлексия, образование, саморазвитие.

G.G. Ernst

PROFESSIONAL REFLECTION AS A CONDITION OF SELF-DEVELOPMENT OF PERSONALITY OF A FUTURE TEACHER

Abstract. The article addresses the problem of professional reflection of a teacher as a condition of self-development. Particular attention is paid to a professional reflection of the future teacher in the context of his professional development and formation. A special attention is paid to the period of teaching practice.

Keywords: reflection, professional reflection, pedagogical reflection, education, self-development.

На современном этапе развития образовательного пространства в психолого-педагогической науке и практике идет широкий поиск резервов, использование которых позволило бы оптимизировать и повысить эффективность процесса воспитания и обучения. Лица, организующие данные процессы, должны непременно опираться на закономерности проявления и формирования личности, выявленные в психологической науке и практике

Профессиональное саморазвитие личности в целом, и педагога в частности, предполагает развитие своих профессиональных качеств, способностей, прогнозирование своей профессиональной перспективы и путей саморазвития в профессии.

Развитие, в любом случае, есть процесс целенаправленного изменения какого-либо предмета, ходе которого этот предмет усложняется необходимо отметить, что реализация этих процессов невозможна без непрерывной профессиональной педагогической рефлексии.

Саморазвитие в самом общем понимании – это непрерывный процесс изменения своих потребностей, способностей с целью установления равноправных отношений с окружающей средой. Нам близко понимание феномена развития Л.Н. Куликовой, которая трактует его как целенаправленное самоизменение личности, которое служит цели ее духовно-нравственному и деятельностно-практическому самообогащению, а именно самостоятельному проектированию путей продуктивной самореализации в меняющихся социокультурных условиях и успешной реализации своего социального предназначения [1, с. 54].

Профессиональное саморазвитие будущего педагога определяется следующими базовыми факторами:

- обучение;
- влияние системы ценностных ориентаций учащихся;
- свободное время как организованное саморазвивающее взаимодействие с окружающей действительностью;
- самостоятельная работа в ходе самоподготовки;
- социально-бытовые (условия жизни, отношения в педколлективе, уровень творчества в воспитательной системе учебного заведения).

Все эти факторы в совокупности, влияя на личность педагога, приводят к самосовершенствованию, прежде всего, личностному, и как следствие – к профессиональному.

Говоря о творческом саморазвитии личности педагога, необходимо отметить, оно обуславливается как потребностью в профессиональном самосовершенствовании, так и осознанием своих сильных и слабых профессионально-личностных качеств. А это осознание невозможно без личностной и профессиональной рефлексии. Логично заключить, что рефлексия в таком случае является одним из средств профессионального саморазвития личности.

В этом контексте мы понимаем саморазвитие как деятельность, направленную на личностное развитие, самосозидание, позволяющую человеку стать субъектом собственной жизнедеятельности.

Однако стоит помнить, что саморазвитие невозможно отделить от других видов деятельности, оно неизбежно связано с процессом труда, учения, общения и другими видами деятельности, сопровождая и обогащая их.

На основе анализа психолого-педагогической литературы мы выделяем следующие компоненты саморазвития: самосознание; самореализация; творческое самоопределение; самоуправление; самосовершенствование; саморегуляция; самовоспитание; повышение собственной эффективности; самоактуализация; самореализация [2, с. 98].

В данном контексте средством и условием существования этих структурных компонентов является именно рефлексия. Развитие обязательно сопровождается не только количественными, но и качественными изменениями структуры личности и ее дальнейшей деятельности и поведения вследствие этих изменений. Даже просто попытка изучения этих изменений уже так или иначе меняет человека, запуская механизм рефлексивного анализа. Другими словами, рефлексия можно смело обозначить как фактор развития и саморазвития личности в целом, и личности профессионала в частности.

Процесс развития рефлексии у студентов – будущих педагогов является тандемом личностного и профессионального саморазвития и самосовершенствования. В данном случае уместным будет интегративный подход к профессиональному становлению личности через формирование и развитие у него педагогической рефлексии в течение

всей профессиональной подготовки и, особенно, в процессе педагогической практики.

Низкий рефлексивный уровень зачастую связан с неправильным пониманием затруднений в деятельности. А невозможность осознать и проанализировать возникающие в процессе профессиональной деятельности проблемы значительно снижает качество выполнения поставленных задач.

Нельзя не учитывать и то, что педагогическая практика – не автономный этап в подготовке специалиста. Ее цели и задачи соответствуют целям и задачам профессионального образования, а сама практика является возможностью для анализа профессиональных планов, протравливания системы самосовершенствования в профессии и обновления существующих ранее целеполаганий. Таким образом, от качества проведения практики зависит успех профессиональной подготовки специалиста в глобальном смысле, а упущенные для саморазвития и самосовершенствования возможности с трудом восполнимы.

Соответственно, педагогическая практика является как органичным продолжением профессиональной подготовки в вузе, ее неотъемлемым и необходимым звеном, влияющим на успешность этой подготовки в целом, так и принципиально новой формой работы, требующей особой тщательной подготовки и всестороннего анализа как результатов, так и непосредственно и процесса ее проведения.

Всесторонне анализируя проблему саморазвития личности в процессе педагогической практики, можно выделить следующие ступени, которые проходит рефлексирующая личность на пути к профессиональному саморазвитию:

- от естественной и привычной формы личностной рефлексивной самоорганизации к акцентированной рефлексии профессиональной деятельности;
- от рефлексии индивидуального мышления к рефлексии содержания и формы мышления и механизмов сознания;
- от рефлексии сознания к рефлексии мотивационной сферы и профессионального самосознания;
- от рефлексии самосознания к рефлексии ответственности за профессиональную деятельность и ее результат;

- от рефлексии воли к рефлексии инновационных мотивов, действий и личностных механизмов, порождаемых новой социальной ситуацией реализации себя в профессии;
- от затруднений в волевой и личностной самореализации к рефлексии самоизменения и саморазвития;
- от затруднений в саморазвитии к рефлексии социокультурных механизмов развития и использованию их форм как средств организации собственного саморазвития и саморазвития учащихся.

Таким образом, будущему учителю в процессе прохождения педагогической практики необходима всесторонняя поддержка, позволяющая создать оптимальные условия для развития личностной, профессиональной рефлексии и, следовательно, саморазвития личности.

Проанализировав подходы к пониманию саморазвития в современной педагогической и психологической литературе, можно резюмировать, что процесс саморазвития личности как процесс ее сознательного самосовершенствования при условии свободного осуществления собственными средствами может и должен начинаться, продолжаться и углубляться при помощи профессионального педагогического руководства, осуществляемого в самых разнообразных формах.

Библиографический список

1. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности. Благовещенск, 2001. 342 с.
2. Эрнст Г.Г. Развитие рефлексии будущего учителя в процессе прохождения педагогической практики: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Барнаул, 2004. 240 с.

РАЗДЕЛ II

ПРОБЛЕМЫ ПРАВА И ЮРИДИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Л.А. Дубровина, И.Р. Сорокина

РАЗВИТИЕ ЭТНОТОЛЕРАНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ПРОФИЛАКТИКИ ЭКСТРЕМИЗМА

Аннотация. В статье поднимается проблема возникновения экстремизма в среде студенческой молодежи. Рассматривается сущность профилактики возникновения экстремизма, условия, необходимые для осуществления эффективной профилактики. Определяются направления развития этнотолерантности у студенческой молодежи. Выделяется роль этнотолерантности как одного из условий профилактики экстремизма.

Ключевые слова: экстремизм, профилактика, условия профилактики, этнотолерантность, студенческая молодежь.

L.A. Dubrovina, I. R. Sorokina

THE DEVELOPMENT OF ETHNIC TOLERANCE OF STUDENTS AS ONE OF THE CONDITIONS OF PREVENTION OF EXTREMISM

Abstract. The article raises the problem of extremism among students. The essence of prevention of emergence of extremism and the conditions necessary for implementation of its effective prevention are considered. The directions of development of ethnic tolerance in students are defined. The role of ethno-tolerance as one of the conditions of prevention of extremism is highlighted.

Keywords: extremism prevention, prevention conditions, ethno-tolerance, student youth.

Проблема экстремизма в молодежной среде приобретает актуальность и практическую значимость с 1990 года и осложняется с каждым годом в связи с социокоммуникативными трансформациями начала XXI века. Происходит становление глобального информационного общества, на основе использования компьютерных и информационных технологий. По данным исследования Управления правовой статистики Главного информационно-аналитического управления Ге-

неральной прокуратуры РФ, с 2011 по 2016 гг. рост преступлений экстремистского характера был небольшим, но постоянным, и за 10 лет их количество увеличилось в 7 раз [1].

Г.Ю. Семигин в своих исследованиях берет следующее определение экстремизма: «Экстремизм (от лат. *extremus*) – приверженность к крайним идеям, взглядам и действиям. Ему присущи насилие или его угроза, односторонность в восприятии проблем и поиске путей их решения, стремлении навязать свои принципы и взгляды, фанатизм, опора на чувства, инстинкты, предрассудки, неспособность или игнорирование толерантности, компромиссов» [2, с. 21].

Экстремизм традиционно связан с противоречиями, которые могут возникнуть как результат социально-экономических кризисов, патологических изменений в политике и идеологии общественных институтов, снижения жизненного уровня населения, в том числе, молодежи. Возникновение неформальных групп и их быстрый рост сигнализирует о том, что в обществе существуют серьезные проблемы, противоречия, несоответствие потенциала, интересов и запросов молодежи тем возможностям, которые предоставляет государство, общество.

Молодежный экстремизм является актуальной проблемой в условиях российской действительности, во всех своих проявлениях он стал одной из основных внутренних угроз безопасности Российской Федерации. Нередко рядовыми исполнителями экстремистских акций являются молодые люди, даже не достигшие совершеннолетия. Основным критерием, позволяющим отграничивать молодежный экстремизм от экстремизма вообще, является возраст его приверженцев, который составляет от 14 до 30 лет. По мнению А.С. Власенко, студенческая молодежь относится к особой социальной группе, для которой получение знаний и подготовка к будущей профессии, в науке, культуре является основным и в большинстве случаев единственным занятием. Тем не менее, как показывает практика, современные студенты стремятся сочетать познавательную и практическую деятельность [3, с. 20].

К причинам, порождающим экстремистские настроения в молодежной среде, относятся также культурно-воспитательные проблемы: изменение ценностных ориентаций, преобладание досуговых ориентаций над социально полезными, отсутствие стремления к единению всех народов, проживающих на территории России. В деструктивных целях используется Интернет, обеспечивая радикальным общественным организациям доступ к широкой аудитории и пропагандистской деятельности, возможность размещения подробной информации о своих целях и задачах, времени и месте встреч, планируемых акциях

и пр. В последнее время в сети Интернет представителями националистических организаций создан ряд ресурсов, на которых пропагандируется разжигание межнациональной, расовой и религиозной вражды. Экстремизм на сегодняшний день редко, только в крайних случаях, носит открытый характер, он глубоко законспирирован и адаптируется к современным условиям [4].

Одним из важнейших направлений воспитательной работы в вузе является профилактика экстремизма в студенческой среде. Под профилактикой экстремизма в образовательной среде принято понимать систему определенных мер, направленных на предупреждение экстремистской деятельности, а также на формирование толерантности всех субъектов образовательного процесса. Выделяют несколько основных задач противостояния экстремизму в студенческой среде. Первая задача заключается в формировании жизненных ценностей и культуры развивающейся личности студента. Вторая задача видится как обучение толерантности через систему внутривузовского обучения и воспитания. К третьей задаче относят разработку и внедрение методов прогнозирования, диагностики и предупреждения антигуманных проявлений в образовательной среде вуза [4].

Эффективность профилактики экстремизма зависит от создания определенных психолого-педагогических условий. Методологическими аспектами создания успешной педагогической деятельности занимались Н. Ипполитова, Н. Стерхова. Они определяют понятие «психолого-педагогические условия» как совокупность взаимосвязанных между собой возможностей образовательной и материально-пространственной среды, которые направлены на преобразование конкретных характеристик личности [5, с. 13]. Исходя из этого определения, можно установить, что психолого-педагогические условия – это совокупность определенных мер воздействия на личность, на отдельно взятые ее характеристики, а также на ближайшее социальное окружение личности.

Среди основных психолого-педагогических условий выделяют следующие:

1. Обеспечение индивидуального подхода к студентам с целью формирования патриотического и антиэкстремистского сознания.
2. Повышение профессиональной квалификации, педагогической культуры преподавателей и студентов с целью овладения методами профилактики противодействия экстремистской идеологии.
3. Сохранение исторических, национальных и государственных традиций Российской Федерации среди преподавателей и студентов.

4. Целенаправленное распространение знаний, повышающих общую и политическую культуру учащейся молодежи, с целью противодействия распространению идеологии экстремизма и терроризма.

5. Формирование ценностно-ориентированных отношений в ближайшем культурно-образовательном пространстве.

6. Гуманизация отношений между представителями разных поколений, педагогами и студентами.

7. Развитие процессов саморегуляции личности.

Все выделенные психолого-педагогические условия организации профилактики экстремизма среди студенческой молодежи можно объединить в 3 группы: воздействие на личность; работа с социумом; оптимизация взаимодействия личности и социума.

Системообразующим, объединяющим все 3 группы условий организации эффективной профилактики экстремизма, является формирование толерантного сознания у студентов. Толерантность предполагает не только пассивно терпимое отношение к социальным явлениям, но и активное взаимодействие с ними. Толерантность как необходимое качество конструктивного мышления в современной России требует разработки методов и приемов формирования толерантного сознания у российских граждан. В ряду понятий, связанных с воспитанием культуры этнотолерантности, занимает понятие «культура мира». Формирование культуры мира предполагает понимание универсальных ценностей и моделей поведения, которые помогут человеку жить в мире и согласии с самим собой, природой и обществом. Для этого необходимо: развивать способность к общению, сотрудничеству с «другими», открытость; восприятие и признание основ взаимодействия между людьми, полами, народами и культурами. Этнотолерантность требует развивать навыки ненасильственного урегулирования межэтнических конфликтов, выработки у студентов таких качеств, как терпимость, сострадание, отзывчивость и сопереживание.

Формирование толерантности в вузе требует решения проблем мировоззренческого и поведенческого характера. Основными задачами мировоззренческого характера являются: помочь студенту осознать себя личностью, принадлежащей определенной культуре; познакомить с другими культурами, помочь понять и оценить их. На поведенческом уровне выделяют следующие направления работы: воспитание культуры повседневного поведения в разнонациональной среде; воспитание толерантного отношения к представителям других наций.

В структуре этнокультурной компетентности лежат следующие компоненты: когнитивный, эмоционально-оценочный, мотивационно-потребностный и поведенческий. Большое значение в формировании

этнокультурной компетентности имеет и лингвокультурная компетентность будущего специалиста. Знание человеком родного языка и культуры, успешное овладение языком и культурой большинства позволяет говорить о нем как о личности билингвальной и бикультурной. Бикультурная личность, как показывают исследования, в отличие от человека маргинального (утратившего собственную культуру и не «вписавшегося» в культуру большинства), обладает такими качествами, как открытость, высокая самооценка, высокая степень самореализации, умение строить конструктивный диалог с представителями разных национальностей [1].

Важным в становлении личности является и ее этническая идентификация, т.е. представление человека о себе как о члене определенной этнической группы, включающее в себя признание и принятие ее ценностей, традиций, этническую осведомленность и т.д. Этнокультурная компетентность освобождает человека от негативных стереотипов и предубеждений и предполагает свободу нравственного выбора, в основе которого лежит осознание национальной культуры как ценности, обладающей высоким духовным потенциалом и служащей ступенью к овладению русской и мировой культурой. Этнокультурная компетентность – неотъемлемый атрибут личности в гражданском обществе, которая не только лично свободна, но и социально ответственна [1].

Для формирования этнокультурной компетентности личности студента необходимо учитывать многонациональный характер России. Это расширяет границы работы по формированию этнотолерантности. Задачей вуза становится организация работы по усвоению студентами своей национальной культуры, культуры других народов, а также культуры народов России, которая должна осознаваться как духовно-эстетическая целостность, структурообразующим компонентом которой является русская культура. Чтобы добиться этого, общество должно найти пути интеграции личностью национальной и русской культур, механизмы гармонизации интересов личности (как представителя определенного этноса) и государства, а также сопряжения национальных и общечеловеческих ценностей.

Таким образом, основными критериями эффективности развития этнотолерантности у студенческой молодежи являются: осознанное понимание ценности представителей разных национальностей, культур; ориентация на общечеловеческие, нравственные ценности;

уважение к культуре и этнонациональным особенностям представителей разных народов. Профилактика экстремизма в студенческой среде основывается на развитии толерантного сознания, ядром которого является этническая толерантность. Молодой человек, который не знает своей культуры, традиций, не способен уважительно относиться к этническим проявлениям других народов и является наиболее податливым к воздействиям агентов экстремизма.

Библиографический список

1. Хайруллин Р.З., Елесина А.А., Кусарбаев Р.И. Педагогика и психология межнационального общения. М., 2010.
2. Семигин Г.Ю. Политическая энциклопедия. М.: Мысль, 1999. 701 с.
3. Перов И.М. Неформальные молодежные объединения // Социально-гуманитарные знания. 2002. № 5. С. 18-35.
4. Сенин И.Н. Экстремизм: понятие и виды // Инновационное образование и экономика. 2008. № 2. С. 78-81.
5. Ипполитова Н., Стерхова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // General and Professional Education. 2012. № 1 [Электронный ресурс]. URL: http://genproedu.com/paper/2012-01/full_008-014.pdf (дата обращения: 26.07.2019).

О.Л. Казанцева

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ

Аннотация. В статье анализируются психологические аспекты реализации местного самоуправления, психологические черты таких групп, как «население» и «власть», сказывающиеся на процессе их взаимодействия при решении вопросов местного значения. По результатам делаются выводы о низком уровне активности населения в решении вопросов местного значения и в принятии управленческих решений на местном уровне, выявляются причины и делаются соответствующие авторские предложения.

Ключевые слова: местное самоуправление, население, управленческие решения.

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF LOCAL SELF-GOVERNANCE

Abstract. The article analyzes the psychological aspects of the implementation of local self-government, the psychological features of such groups as “population” and “power”, affecting the process of their interaction in resolving issues of local importance. Based on the obtained results, conclusions about the low level of activity of the population in resolving issues of local importance and in making managerial decisions at the local level are drawn, the reasons of that are identified and relevant copyright proposals are made.

Keywords: local government, population, management decisions.

Российская Федерация является правовым и демократическим государством, существование которого немыслимо без такого важнейшего института, как местное самоуправление. В последние десятилетия отмечается рост вносимых изменений в законодательство о местном самоуправлении. Основопологающим законодательным актом в сфере местного самоуправления, помимо Конституции РФ, является Федеральный закон от 6 октября 2003г. № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации», который развивает конституционный принцип самостоятельности местного самоуправления. Однако положительно оценить на практике действие данного принципа, к сожалению, невозможно по ряду причин.

Гарантированная Конституцией РФ организационная, компетенционная, территориальная, финансовая самостоятельность местного самоуправления существенно ограничивается самим законодательством.

Организационная самостоятельность местного самоуправления, предполагающая способность и возможность населения самостоятельно устанавливать структуру органов местного самоуправления, ограничивается наличием обязательных органов в структуре органов местного самоуправления в федеральном законодательстве, а также установленным порядком их формирования.

Компетенционная самостоятельность местного самоуправления, позволяющая говорить о наличии в структуре компетенции собственных вопросов местного значения, переданных отдельным государственных полномочий и прав органов местного самоуправления на решение вопросов, не отнесенных к вопросам местного значения, так-

же существенно ограничена. Проводимые законодательные изменения компетенционной основы местного самоуправления свидетельствуют о неясности в вопросе разграничения полномочий органов местного самоуправления и органов государственной власти. Не урегулирован законодательно вопрос о том, какие государственные полномочия могут быть переданы органами государственной власти, в частности субъектов РФ, на местный уровень и в каком объеме. На практике субъекты РФ осуществляют передачу отдельных государственных полномочий по своему усмотрению, поскольку получение согласия на принятие таких полномочий со стороны органов местного самоуправления не требуется, что, безусловно, нарушает права местного самоуправления.

Функционирование системы местного самоуправления не подкрепляется соответствующим финансированием. Обеспечить баланс между расходами и доходами местного бюджета удается далеко не всем муниципальным образованияам, что подтверждает неправильное закрепление доходных источников. За последние годы изменение налогового законодательства привело к резкому сокращению количества налогов, собираемых в местный бюджет, несмотря на рост вопросов местного значения.

Территориальная самостоятельность местного самоуправления тоже имеет ряд проблем, как правило, в сфере правового регулирования. В целом нестабильность правовой основы местного самоуправления не позволяет получить ему достойное развитие в нашем государстве, а отмечаемая многими исследователями тенденция к огосударствлению местного самоуправления и централизации власти сводит на нет результаты проводимой муниципальной реформы.

В условиях неопределенности государственной политики в сфере местного самоуправления возникает некое отчуждение между населением и органами власти. На психологическую характеристику населения влияет уровень образования граждан, правосознания, наличие ценностных установок, осознания ценностей демократии и пр. Большинство занято решением своих собственных проблем, забывая, что решение вопросов непосредственного обеспечения жизнедеятельности в муниципальном образовании находится в их обязанностях, поскольку местные проблемы никто лучше не знает и соответственно не решит, кроме самого населения. Неготовность брать на себя ответственность за принятие решений по вопросам местного значения усугубляется растущим недоверием и недовольством населения избираемой им властью, что закономерно приводит к общественной пассивности и политической апатии населения муниципального образования.

Так, отмечаемая пассивность населения в решении вопросов местного значения вызвана объективными факторами. Неудовлетворенность решениями, принимаемыми органами власти, отсутствие последовательного вовлечения населения в решение местных вопросов, игнорирование его мнения, отдаление и обособление властных структур от населения, формальное взаимодействие органов власти с социально активными гражданами, отсутствие стимулирования создания самоуправляющихся объединений граждан, установления громоздкого порядка осуществления различных видов местного самоуправления и др.

Однако есть и психологические факторы, влияющие на активность населения муниципальных образований [1]. В частности, это формируемое у населения чувство собственной ненужности, незначимости, порождающее нежелание сотрудничать с органами власти, неумение вести диалог с ней; правовая и политическая неграмотность; слабое применение коллективных форм отстаивания собственных интересов и пр. В результате население не желает брать на себя ответственность за решение вопросов местного значения, к которым его не допускают, с одной стороны, а с другой стороны, это вызвано историческими особенностями управления и советским прошлым, когда государственное управление пронизывало все сферы жизни общества, принимало решения на местах и тем самым не давало возможности проявлять инициативу снизу. Власть была иерархична от центра до местных органов управления.

Что касается современного периода развития местного самоуправления, то в соответствии с российским законодательством, местное самоуправление – форма осуществления народом своей власти, обеспечивающая в пределах, установленных Конституцией РФ, федеральными законами, а в случаях, установленных федеральными законами, законами субъектов РФ, самостоятельное и под свою ответственность решение населением непосредственно и (или) через органы местного самоуправления вопросов местного значения исходя из интересов населения с учетом исторических и иных местных традиций.

Местное самоуправление – обязательный атрибут развитого государства, одна из основ конституционного строя, учреждено Основным законом государства, следовательно, отказаться от реализации права на местное самоуправление нельзя, поскольку оно введено сверху. Следовательно, можно констатировать, что российское местное самоуправление представляет собой право-обязанность населения.

Вместе с тем можно говорить о психологической неготовности населения к осуществлению местного самоуправления, отсутствует

понимание местного самоуправления как такового, его специфики. Местное самоуправление организационно обособлено от государства, что вызывает больше вопросов у граждан. Разграничение полномочий между органами государственной власти и местного самоуправления не четкое, вопросы, решаемые ранее местными органами управления, сегодня на местном уровне не решаются. В целом предназначение местного самоуправления не совсем понятно, поскольку де-юре оно самостоятельно и обособлено от государства, а де-факто находится в его подчинении и встраивается в единую вертикаль власти.

Органы местного самоуправления, олицетворяющие собой местную власть, предназначены для управления муниципальной собственностью, решения вопросов местного значения, умелого распределения финансов и пр. Отсутствие у муниципальных служащих психологической подготовки для осуществления коллективного управления и работы с населением не способствует повышению авторитета местных органов власти. А формирование лидеров местного самоуправления процесс не быстрый.

Сдерживающим фактором развития местного самоуправления в России является длительный период господства тоталитарного режима в истории российской государственности и незначительный опыт демократического развития государства. Для понимания необходимости демократических ценностей, их положительного влияния на развитие прав и свобод человека и гражданина следует менять правосознание людей, целенаправленно создавать условия для формирования гражданского общества и развивать институт гражданских инициатив.

Таким образом, можно сделать вывод, что реальное развитие местного самоуправления возможно только при осознанном участии граждан в этом процессе и их психологической готовности. Участие населения в местном самоуправлении в различных установленных законодательством формах – это показатель его политической активности. Усиление роли населения в осуществлении местного самоуправления предполагает создание не только политических, экономических, правовых, но и определенных психологических условий, к числу которых относятся: формирование общей культуры, повышение уровня правосознания граждан, изменение менталитета участников местного самоуправления, активизация сотрудничества органов местного само-

управления и населения, стимулирование инициатив граждан, формирование гражданского общества, развитие и привитие конституционных ценностей [2, с. 75; 3, с. 64].

Библиографический список

1. Забарин А.В. Методология изучения гражданина в политической психологии // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология. Педагогика. 2015. № 3. С. 54-62.
2. Казанцева О.Л. Об особенностях юридической природы конституционных ценностей как категории российского права // Алтайский вестник государственной и муниципальной службы. 2013. № 10. С. 74-75.
3. Комарова В.В. Конституция страны – ценность государства и общества // Вестник Сибирского юридического института МВД России. 2019. № 1 (34). С. 62-66.

Д.В. Каширский

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ОБРАЗОВАНИЯ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ДЕЛИНКВЕНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования особенностей ценностно-смысловой сферы подростков с делинквентным поведением. В исследовании приняли участие юноши и девушки, склонные к делинквентному поведению, – 30 человек, и подростки с нормативным поведением – 28 человек. Возраст участников исследования – 14-16 лет. Методы исследования – тестирование, анкетирование, наблюдение и беседы с подростками. В работе использовалась авторская методика «Ценностный дифференциал» (Д.В. Каширский). Выявлены различия в представлениях подростков обеих групп о счастливой и несчастной жизни, о людях, к которым подростки испытывают позитивное и негативное отношение, в представлениях о честном и непорядочном человеке, законопослушном гражданине и преступнике и др. Проведенное исследование показало, что реализация ценностного подхода к проблематике делинквентного поведения позволяет глубже понять движущие силы и механизмы данного типа активности субъекта.

Ключевые слова: психология личности, ценностно-смысловая сфера, подростковый возраст, делинквентное поведение.

VALUE-SENSE SPHERE IN THE STRUCTURE OF PERSONALITY OF TEENAGERS WITH DELINQUENT BEHAVIOR

Abstract. The article presents the results of a study of the characteristics of the value-sense sphere of adolescents with delinquent behavior. The study involved 30 boys and girls prone to delinquent behavior and 28 adolescents with normative behavior. The age of the participants was 14-16 years. Research methods – questioning, observation and interviews with adolescents – were employed. The authors used the “Value Differential” technique (D.V. Kashirsky). Differences in the perceptions of adolescents of both groups about a happy and unhappy life, about people to whom adolescents have a positive and negative attitude, in perceptions of an honest and dishonorable person, a law-abiding citizen and a criminal, were revealed. The study showed that the implementation of a value-based approach to delinquent behavior helps one to understand the driving forces and mechanisms of this type of behavior.

Keywords: personality psychology, value-semantic sphere, adolescence, delinquent behavior.

Повышенная агрессивность и жестокость подростков является сегодня одной из наиболее острых проблем и приоритетных направлений деятельности правоохранительных служб, юристов, психологов, педагогов. Число несовершеннолетних, характеризующихся отклоняющимися (в том числе делинквентными) формами поведения, стремительно растет, что происходит на фоне демографического кризиса, вызванного низкой рождаемостью детей в период реформ 1990-х гг. Эксперты при этом указывают, что истинные масштабы отклоняющегося поведения подростков для нас, очевидно, скрыты, в силу того что это явление носит ярко выраженный латентный характер.

Криминогенная активность подростков во многом объясняется не только их большей активностью, но и в значительной мере социальной незрелостью личности. Подростковый возраст является сензитивным для формирования нормативно-ценностной системы и поэтому весьма чувствительным к происходящим в стране переменам. В ситуации ценностно-нравственной нестабильности, а по некоторым оценкам, – нормативно-ценностного плюрализма, когда четкой границы между добром и злом не установлено, когда в условиях одного общества «черное» объявляется за «белое», а «белое» – за «черное», отклоняющееся поведение является неким выходом, реакцией дезориентированных подростков на социальные реалии наших дней.

Многочисленные исследования философов, историков, культурологов, социологов, психологов показывают, что за последние годы в нашей стране неуклонно происходит девальвация нравственных ценностей, в общественном и индивидуальном сознании присутствуют размытые представления о чести и достоинстве человека. Нередко наблюдается подмена понятий морали, нравственности, свободы и ответственности человека другим содержанием. Тем самым как в культуре, так и в индивидуальной психике и личности наблюдается господство «ложных» ценностей, или по недавнему времени «антиценностей» (культ денег, власти, социального статуса; вещизм, стяжательство и др.), а слова «совесть» и «порядочность» зачастую воспринимаются в подростковой среде с улыбкой или с негативной окраской. Насилие и жестокость постепенно становятся социальной нормой, приобретая для обычного среднестатистического подростка положительный личностный смысл.

Цель проведенного нами исследования заключалась в выявлении особенностей ценностно-смысловой сферы личности подростков, склонных к делинквентному поведению.

Выборка и способ ее комплектования. В исследовании приняли участие юноши и девушки, склонные к делинквентному поведению – 30 человек, и подростки с нормативным поведением – 28 человек. Возраст участников исследования – 14-16 лет. Выборку составили юноши и девушки Калманской средней общеобразовательной школы им. Г.А. Ударцева и социального приюта «Доверие» (с. Калманка). Объемы сравниваемых выборок были подобраны в результате априорного анализа статистической мощности (power), ожидаемых размеров эффектов (ES), допустимых ошибок I и II рода (α и β -ошибок соответственно). Так, при планировании выборочного исследования мы исходили из следующих параметров: power=0,8, ES=0,8, α =0,05, β =0,20.

Методы исследования – тестирование, анкетирование, наблюдение и беседы с подростками. В работе использовалась методика «Ценностный дифференциал» (Д.В. Каширский) [1]. Полученные в исследовании данные были подвергнуты количественному и качественному анализу с применением современных подходов, статистических методов и моделей, включая многомерный анализ данных (конфирматорный факторный анализ, множественные регрессионные модели). Количественная обработка результатов производилась с помощью программ IBM SPSS Statistics 23.0, G*Power 3.1.

Процедура исследования. Испытуемым были предложены несколько понятий (словосочетаний), которым они должны были дать оценку в пространстве антонимических прилагательных (по типу осгудовского дифференциала). После чего выявлялись сходства

в оценках, которые были даны подростками, далее осуществлялась процедура структурного моделирования. В числе предложенных участникам исследования понятий были использованы следующие: человек, имеющий хорошее здоровье и постоянно заботящийся о нем; человек, имеющий такой круг общения, который удовлетворяет его духовно и эмоционально; человек с высоким социальным статусом, управляющий другими людьми; семейный человек; социально активный человек; человек, познающий окружающий мир и самого себя; человек, помогающий другим людям; материально обеспеченный человек; высокообразованный человек; верующий человек; человек, ценящий отдых и приятное времяпрепровождение; самореализующийся человек; человек, ценящий прекрасное в жизни (искусство, природу и др.); любящий человек; человек, которого ценят и уважают люди; человек, имеющий интересную работу; свободный человек; честный, порядочный человек; человек, нарушивший закон, преступник; справедливый человек; счастливый человек; несчастный человек; законопослушный человек; человек, ценящий дружбу; человек, ценящий стабильность и порядок; человек, к которому я испытываю положительное отношение; человек, к которому я испытываю негативное отношение; человек, принимающий наркотики; я в прошлом; я в настоящем; я в будущем.

Результаты. Исследование показало, что для подростков с делинквентным поведением *счастливый человек* предстает семейным, уважаемым другими людьми и законопослушным человеком, который готов прийти на помощь другим людям, ценит дружбу и умеет хорошо провести свой досуг. Для подростков нормативной группы счастливый человек – это тот, кто имеет высокий социальный статус, интересную работу, его привлекает эстетическая сторона жизни. Таким образом, для подростков с делинквентным поведением счастье связывается с хорошими межличностными отношениями с друзьями, семьей и коллегами, гармонией с Законом. Тогда как для подростков, не склонных к девиантному поведению, счастье человека ассоциируется, главным образом, с его высоким социальным статусом и престижем. Возможно, ориентация подростков нормативной группы на эстетические ценности отчасти связана с их направленностью на высокое благосостояние и социальную самодостаточность. Так, по мнению Г. Олпорта, человеку, разделяющему эстетические ценности, «часто нравятся прекрасные знаки пышности и могущества» [2, с. 346]. Отметим также, что общим в представлениях подростков обеих групп о счастливом человеке является то, что этот образ наделяется молодежью положительной коннотацией.

Несчастный человек в сознании подростков с делинквентным поведением представлен всего лишь одной характеристикой. Это человек, не разделяющий эстетические ценности формы и гармонии. Возможно, по Г. Олпорту, это человек, не обладающий «знаками пышности и могущества», но вероятно также и то, что несчастный человек для подростков, склонных к противоправному поведению, – это личность, жизнь которой «лишена круговорота разнообразных впечатлений, от каждого из которых он получает удовольствие» [2, с. 346].

Молодежь с делинквентным поведением испытывает *положительное отношение* к счастливому, социально-активному человеку, ценящему дружбу, стабильность и порядок, а подростки нормативной группы – к порядочному, семейному, общительному, социально активному человеку, ценящему свободу и независимость, отдых, разделяющему эстетические и религиозные ценности. Таким образом, для подростков с делинквентным поведением положительное в человеке ассоциируется, в первую очередь, с его социальной активностью, приверженностью заведенным порядкам, уверенностью в завтрашнем дне, а для подростков с нормативным поведением в образе человека, к которому они испытывают положительное отношение, наряду с его социальностью, отмечается также аффилиативная установка и ориентация на семейные, религиозные и эстетические ценности. Таким образом, категория «Человек, к которому я испытываю положительное отношение» наделяется подростками группы с нормативным поведением дополнительным измерением – высшими («бытийными») [3] ценностями.

Образ человека, к которому подростки с делинквентным поведением испытывают *отрицательное отношение*, представляет собой материально обеспеченного человека, соблюдающего закон, ценящего стабильность и порядок. Заметим, что последняя из этих ценностей, по мнению М.С. Кагана, представляет собой «основную правовую (юридическую) ценность государства как верховного совокупного субъекта» [4, с. 99]. Интересно, что в ментальном пространстве делинквентных подростков образ человека, к которому испытываются симпатия и антипатия, одновременно содержит оценочную категорию «Человек, ценящий стабильность и порядок». Полученный результат говорит о том, что для данной группы молодежи положительную окраску имеет спокойное размеренное положение дел, уверенность в завтрашнем дне. Однако в то же время спокойствие и размеренность склонны восприниматься подростками и в негативном свете, ассоциируясь, по видимому, с правовой системой, а также с «простым», «рутиной» и пр. Неслучайно, что «гедонистическое настоящее» (Ф. Зимбардо) –

неотъемлемая характеристика криминализированной молодежи, считающей, что «судьба приведет их к счастью» («красивой жизни»), а «власть ситуации» так велика в преступной деятельности несовершеннолетних [2]. Показательно также и то, что в сознании криминализированной молодежи богатство и достаток воспринимаются с негативной окраской, в то время как преступная личность ассоциируется с материальной необеспеченностью.

Образ человека, к которому подростки с нормативным поведением испытывают *отрицательное отношение*, предстает несчастливым, несвободным, не имеющим работы человеком, которого не уважают друзья и коллеги, который не стремится организовать свой досуг и не разделяет эстетические ценности. Анализ показывает, что образ человека, вызывающего у подростков нормативной группы антипатию, практически контрастирует с образом человека, к которому подростки этой группы испытывают положительное отношение. Полученный контраст можно было бы рассматривать весьма прогнозируемым, однако подросткам с делинквентным поведением данная закономерность несвойственна.

Таким образом, в сознании юношей и девушек, не имеющих склонности к девиантному поведению, присутствует более четкая поляризация «плохой – хороший человек», в то время как для молодежи с делинквентным поведением данная оппозиция в сознании выражена более сложно, не линейно. Знание о том, «что такое хорошо», для юношей и девушек нормативной группы позволяет сделать вывод и о том, что для них «плохо». В то же время знание о позитивном в образе человека для подростков с делинквентным поведением ничего не скажет о человеке, которого эти подростки наделяют негативными характеристиками, и наоборот. Здесь, в отличие от нормативной группы, нет отношений дихотомии или антонимии. Пожалуй, подростки, склонные к правонарушениям, демонстрируют в оценках людей большую «когнитивную сложность» (Дж. Келли) и, в некотором смысле, более зрелое («объемное») восприятие человека и жизни в целом.

Исследование выявило различия в представлениях подростков сравниваемых групп о честном (порядочном), законопослушном и нарушающем закон человеке. *Честный человек* в представлениях подростков, склонных к делинквентному поведению, – это свободный и независимый человек, такая в некотором смысле (и здесь напрашиваются аналогии из работ классиков гуманистического и культурно-исторического подходов в психологии – прим. Д.К.) «изнутри направляемая личность» (А. Маслоу), выступающая в качестве основания своих действий (Л.С. Выготский). Для подростков нормативной груп-

пы образ честного человека представлен в сознании более широким семантическим спектром – это законопослушный человек, любящий близких и ценящий эстетическую сторону жизни.

Таким образом, для подростков, характеризующихся склонностью к делинквентному поведению, честность и порядочность связывается в определенной степени с сущностной характеристикой личности, названной К. Марксом «свободной индивидуальностью», а для юношей и девушек с нормативным поведением честный человек – это, скорее, «социальный индивид» (В.В. Петухов, В.В. Столин), который воспринимает социальную норму как значимый регулятор поведения, но при этом даже не задумывается о возможных альтернативных социальных нормах. В то же время заметим, что свобода, которой наделяют личность честного человека юноши и девушки с делинквентным поведением, конечно же, семантически может оказаться весьма далекой от той свободы, которой наделяется личность в работах, цитируемых выше, философов и психологов. Становление субъекта личностью предполагает не только свободу, но и связанную с ней ответственность. Личность, отмечает А.С. Арсеньев, «выступает как индивид, обладающий бесконечной внутренней свободой в решении, что ему говорить и что делать, и индивидуальной, ни с кем не разделенной нравственной ответственностью за результаты своих слов и действий» [5, с. 16]. Поэтому для получения более полной информации о представлениях подростков с делинквентным поведением о свободе (и связанной с ней ответственностью) требуется проведение дополнительного исследования.

Образ *преступника* в сознании подростков с делинквентным и нормативным поведением также различается. Если в группе молодежи, не склонной к противоправной деятельности, преступная личность представляется нечестным человеком, принимающим наркотики, не стремящимся к познанию, и образ преступника категорически противопоставляется актуальному и перспективному Я, то у молодежи, склонной к делинквентному поведению, преступная личность вызывает симпатию, а образ преступника семантически близок к ретроспективному Я, как бы напоминая нам о недалеком прошлом (иногда, криминальном) этих юношей и девушек.

Кроме того, образ преступника для подростков с делинквентным поведением представляет собой эмоционально-отстраненную («эмоционально не включенную») личность, избегающую близкого общения и привязанностей с другими людьми. В этой связи следует отметить, что эмоциональная холодность и отстраненность по отношению к жертве – одна из характерных особенностей преступной лич-

ности [6]. Преступник для подростков с делинквентным поведением представляется также материально не обеспеченным человеком и не разделяющим религиозные ценности. Напомним, что материально обеспеченный человек вызывает у этих подростков антипатию, а верующий человек ассоциируется с законопослушной, не занимающейся преступной деятельностью личностью.

Категория «*Законопослушный человек*» для обеих групп имеет в целом положительную окраску. Подростки с нормативным поведением относятся к законопослушному человеку с симпатией, а для подростков с делинквентным поведением – это «счастливый человек». Представители обеих групп отождествляют себя в настоящем с человеком, не нарушающим закон, однако только у юношей и девушек с нормативным поведением представление о себе как о законопослушном человеке присутствует «в прошлом» и «в будущем». В обеих группах законопослушному человеку приписывается ориентация на эстетические ценности (красоты, симметрии, гармонии и др.). Кроме того, для подростков с делинквентным поведением законопослушный гражданин – справедливый, честный, имеющий интересную работу, ценящий дружбу человек. Интересно, что в ментальном пространстве подростков с нормативным поведением понятия «честный» и «законопослушный» имеют сходную семантическую окраску, тогда как для подростков с делинквентным поведением честность и порядочность связываются со свободой и независимостью человека в мыслях и действиях и не связаны с соблюдением социальных норм, правил, законов.

Категория «*Семейный человек*» представлена в сознании подростков обеих групп человеком, помогающим другим людям. Наряду с этим для подростков с делинквентным поведением семейный человек – это счастливый человек, а для юношей и девушек с нормативным поведением эта категория наделяется положительным личностным смыслом (это человек, к которому испытывается положительное отношение). Семейный человек представляется подросткам группы с нормативным поведением человеком, совмещающим работу и отдых, а молодежь с делинквентным поведением наделяет его хорошим здоровьем. В целом же представления о семейной жизни в обеих группах оцениваются весьма позитивно.

Вызывает особый интерес сравнительное рассмотрение *модальностей образа Я* у подростков с нормативным и противоправным поведением. Так, исследование показало, что ретроспективное Я криминализованной молодежи представлено образом человека, который нарушает закон, поступает несправедливо, ведет нездоровый образ

жизни, не разделяет ценности образования, характеризуется низким статусом в глазах окружающих. Результаты конфирматорного факторного анализа в целом подтверждают адекватность модели эмпирическим данным ($\chi^2/df=1,22$, CFI=0,90, RMSEA=0,08, GFI=0,87). Итоговая множественная регрессионная модель показала значимость коэффициентов «Человек, познающий окружающий мир и самого себя» ($\beta=-0,434$, $p\leq 0,018$) и «Справедливый человек» ($\beta=-0,422$, $p\leq 0,021$), указывая на больший удельный вес данных факторов в описании ретроспективного образа Я подростков с делинквентным поведением.

Ретроспективное Я подростков с нормативным поведением представляет собой образ человека, ориентированного на соблюдение социальных норм, обычаев и законов, стремящегося к саморазвитию, ведущего здоровый образ жизни, ценящего общение с друзьями, приятное времяпрепровождение и др. ($\chi^2/df=1,03$, CFI=0,95, RMSEA=0,06, GFI=0,95). Пошаговый множественный регрессионный анализ показал значимость коэффициентов «Человек, заботящийся о своем здоровье» ($\beta=0,375$, $p\leq 0,028$), «Человек, ценящий стабильность и порядок» ($\beta=0,553$, $p\leq 0,001$) и «Материально обеспеченный человек» ($\beta=0,616$, $p\leq 0,0001$) в итоговой регрессионной модели.

Таким образом, ретроспективный образ Я воспринимается подростками сравниваемых групп весьма адекватно прожитой части их жизни. Для молодых людей с делинквентным поведением прошлое окрашено преступной направленностью их деятельности, низкой значимостью образования и негативным отношением окружающих. Я-образ в прошлом в сознании подростков нормативной группы представлен позитивным образом человека, ориентированного на ценности здоровья, общения, стабильности и порядка, преклонения перед законом. «Я в прошлом» подростка с нормативным поведением – это человек, для которого значимо удовлетворение материальных потребностей и высших бытийных ценностей красоты и гармонии.

Представление о себе в данный момент времени у подростков с делинквентным и нормативным поведением также различается. Так, актуальный Я-образ подростков с делинквентным поведением весьма противоречив, он включает одновременное представление о себе как человеке, соблюдающем закон, и в то же время нечестной и непорядочной личности. Возможно, данное противоречие создает в психике подростков с делинквентным поведением определенный ценностный конфликт, результат разрешения которого покажет время ($\chi^2/df=1,8$, CFI=0,91, RMSEA=0,08, GFI=0,89), множественная регрессионная модель – значимость коэффициентов «Порядочный человек» ($\beta=-0,322$, $p\leq 0,023$), «Законопослушный человек» ($\beta=0,643$, $p\leq 0,0001$) и «Человек,

ценящий отдых и приятное времяпрепровождение» ($\beta=0,640$, $p \leq 0,0001$), составляющих структуру описываемого феномена.

Актуальное Я подростков нормативной группы также содержит представление о себе как о законопослушном человеке, который при этом свободен и независим в своих мыслях и действиях. В данный момент времени подростки рассматриваемой группы наделяют Я-образ также и стремлением к познанию, ориентацией на религиозные ценности, а подростки, склонные к противоправному поведению, – на отдых и приятное времяпрепровождение ($\chi^2/df=1,3$, CFI=0,95, RMSEA=0,05, GFI=0,92). Пошаговый множественный регрессионный анализ показал значимость факторов «Человек, познающий окружающий мир и самого себя» ($\beta=0,559$, $p \leq 0,003$) и «Несчастный человек» ($\beta=-0,469$, $p \leq 0,01$) в уравнении регрессии, что указывает на их первоочередное значение в понимании нами представлений данной категории подростков о себе в данный момент времени.

Заметим, что полученный результат согласуется с объективными данными наблюдений за подростками, которые подтверждают установленные с помощью ценностного дифференциала различия. Так, подростки, не склонные к противоправному поведению, активно и целенаправленно посещают школу, стремятся выучиться, чтобы в дальнейшем получить профессию, устроиться в жизни. Подростки с делинквентным поведением проявляют слабый и неустойчивый интерес к учебе и в большинстве своем не планируют продолжать образование в колледже или высшем учебном заведении.

В то же время актуальный образ Я стремящихся к познанию подростков нормативной группы не включает их представление о себе как высокообразованных людей. Таким образом, категории «Познание» и «Высокое образование» существуют в психике подростков раздельно. Стремление к познанию не связывается молодежью с обретением желаемого статуса высокообразованного человека.

Проспективное Я подростков с делинквентным поведением представляет собой образ порядочного и честного человека, не разделяющего ценности познания, ведущего нездоровый образ жизни². Результаты конфирматорного факторного анализа в целом подтверждают адекватность полученной модели ($\chi^2/df=2,2$, CFI=0,90, RMSEA=0,05, GFI=0,91). Множественный регрессионный анализ позволил выделить наибольший по значимости фактор, который следует учитывать при

² Напомним, что образ честного и порядочного человека ассоциируется у подростков группы риска со свободной и независимой в своих взглядах и поступках личностью, не обязательно соотносящей свои действия с интересами других людей или берущей на себя ответственность за свое поведение.

изучении представлений подростков группы риска о себе в будущем – фактор «Человек, познающий окружающий мир» ($\beta = -0,442$, $p \leq 0,027$). Полученный результат указывает на отсутствие у подростков, склонных к противоправному поведению, в будущем стремления к познанию нового в мире, природе, другом человеке, в самом себе.

Подросток нормативной группы в будущем – счастливый, законопослушный гражданин, ориентированный на получение высокого образования ($\chi^2/df=2,4$, $CFI=0,91$, $RMSEA=0,08$, $GFI=0,92$). Анализ показал значимость коэффициентов «Человек, занимающийся преступной деятельностью» ($\beta = -0,429$, $p \leq 0,022$) и «Справедливый человек» ($\beta = 0,551$, $p \leq 0,005$) в уравнении множественной регрессии. Полученный результат указывает на определяющий характер названных факторов в понимании психологического будущего подростков с нормативным поведением – их преимущественную ориентацию на закон и справедливость.

При сравнении образа Я в будущем подростков обеих групп, вновь обращает на себя внимание различие в отношении молодежи к ценности «Познание». Если для подростков с нормативным поведением эта ценность является приоритетной, то молодежь группы риска на данную сферу жизни фактически не ориентирована, в том числе и в своем будущем.

Материалы исследования указывают на близость Я-образов в настоящем и будущем у подростков с нормативным поведением и расхождение этих образов у юношей и девушек, склонных к противоправным действиям. Полученный результат говорит о высоком уровне самоуважения в группе подростков с нормативным поведением и низком уровне принятия себя молодежью группы риска. Показательно, что согласованность Я-реального и Я-идеального рассматривалась К. Роджерсом как основная цель психотерапии. Близость этих образов, по мнению К. Роджерса, указывает на зрелость, цельность и действенность личности.

Проведенный анализ показал также и то, что образ Я подростков обеих групп вне зависимости от своей модальности не связан с образами людей, к которым подростки испытывают положительное или отрицательное отношение. Таким образом, представления юношей и девушек о себе во временной транспективе характеризуются безоценочностью, отсутствием выраженной положительной или отрицательной окраски.

Модальности образа Я подростков с нормативным и делинквентным поведением не включают в себя также и таких составляющих, как «Человек, помогающий другим людям», «Высокообразован-

ный человек», «Семейный человек», «Человек, имеющий интересную работу». В то же время результаты проведенных нами многочисленных исследований [1], построенных по типу опросов и предполагающих от подростков вербальных ответов, ярко демонстрируют, что такие ценности, как образование, семья и работа, обнаруживают себя в числе высокоприоритетных сфер современной молодежи. Полученное расхождение в данных опроса и семантического анализа говорит о том, что для современной молодежи такие культурные ценности, как семья, работа, образование, являются приоритетными на уровне значения, знака и не обеспеченными «золотым запасом» (Б.С. Братусь) личностных смыслов. Поэтому провозглашаемые молодежью ценности семьи, работы и образования имеют лишь назывной, декларативный и, по сути, не ценностный характер.

В то же время материалы настоящего исследования указывают на то, что семейные ценности обладают для подростков положительным личностным смыслом, но создание семьи, очевидно, не является для юношей и девушек актуальным на данной стадии их жизненного цикла.

Образ работающего человека в обеих группах испытуемых не ассоциируется с человеком, к которому подростки испытывают положительное отношение. Лишь в группе с нормативным поведением отрицательное отношение вызывает человек, не имеющий работы. Полученный результат, на наш взгляд, отражает состояние современного общества, в котором человек труда не рассматривается в качестве целевого ориентира, образца для подражания, в том числе и в подростковых группах. В массовом и индивидуальном сознании господствует, скорее, стремление людей зарабатывать, чем работать.

В отношении сферы «Помощь другим людям и милосердие к ним» можно отметить, что данная ценность не является для современных подростков не только субъективной, но и объективной ценностью. Однако не являющаяся объективной культурной ценностью «Помощь, милосердие и сострадание к ближнему» не может стать и ценностью субъективной, так как для того чтобы индивидуальное себя проявило, необходимы соответствующие культурные образцы. До тех пор пока они не будут «озвучены» (предзаданы) в культуре, современные подростки будут интериоризировать устремления антагонистической направленности.

Проведенное исследование показало, что реализация ценностного подхода к проблематике делинквентного поведения позволяет глубже понять движущие силы и механизмы данного типа активности субъекта. В то же время следует признать, что, несмотря на свою дав-

ную историю, ценностный подход к проблеме противоправного поведения в современной психологии реализован далеко не в полном объеме и исследование ценностных предпочтений преступной (или склонной к правонарушениям) личности в настоящее время сохраняет высокую значимость и имеет большой прогностический потенциал. На наш взгляд, особую актуальность подобные исследования приобретают в подростковом возрасте – периоде интенсивного формирования духовно-нравственных ориентаций личности и яркой выраженности различных форм отклоняющегося поведения.

Библиографический список

1. Каширский Д.В. Психология личностных ценностей: автореф. ... дисс. д-ра психол. наук. М., 2014. 56 с.
2. Олпорт Г. Становление личности. Избранные труды. М.: Смысл, 2002. 462 с.
3. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. М.: Смысл; Альпина нон-фикшн, 2011. 496 с.
4. Каган М.С. Философская теория ценности. СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. 205 с.
5. Арсеньев А.С. Философские основания понимания личности. М.: Академия, 2001. 592 с.
6. Каширский Д.В. Психологические особенности личности несовершеннолетнего преступника // Феноменология и профилактика девиантного поведения: V Всероссийская научно-практическая конференция, 17–18 ноября 2011 г. Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2011. С. 82-85.

Д.В. Каширский, М.А. Малетина

АГРЕССИВНОСТЬ КАК ПРЕДИКТОР КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА)

Аннотация. Представлены результаты исследования доминирующих способов разрешения конфликтов студентами педвуза в зависимости от профиля обучения и склонности к различным формам агрессивного поведения. Исследование проводилось на базе Алтайского государственного педагогического университета. Выборку составили студенты 1-2 курсов Института психологии и педагогики в возрасте 18-22 г. ($N_1=25$) и студенты 2 курса факультета физической культуры

и спорта в возрасте 19-21 г. ($N_2=25$), всего 50 чел. Установлено, что между студентами разных профилей нет значимых различий в способах разрешения конфликтов и преобладании форм агрессивного поведения. Выявлена зависимость способов разрешения конфликтов от выраженности агрессивного поведения. Результаты могут быть использованы в практической работе со студентами для повышения конфликтологической компетентности.

Ключевые слова: способы разрешения конфликтов, формы агрессивного поведения, студенты педагогического вуза, профиль образования.

D.V. Kashirsky, M.A. Maletina

AGGRESSIVENESS AS A PREDICTOR OF CONFLICT BEHAVIOR (BASED ON A STUDY OF STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY)

Abstract. The paper presents the results of research the resolution of conflicts teacher students depending on their profile of the education and forms of aggression. The sample consisted of 25 undergraduate students of the Institute of Psychology and Pedagogics aged between 18 and 22 years and 25 second-year students from Faculty of Physical Education and Sport aged from 19 to 21 years. The study found no statistically significant difference in conflict resolution and forms of aggression between the two compared groups. The relation between resolution of conflicts and forms of aggression was identified ($N=50$). The results of the study might be useful for improvement of the student's competence in conflict resolution.

Keywords: conflict resolution, forms of aggression, teacher students, profile of the education.

Проблема конфликта и конфликтного поведения – одна из центральных междисциплинарных проблем, которая не раз становилась предметом всестороннего анализа в философии (Г.В.Ф. Гегель, И. Кант, К. Маркс и др.), социологии (М. Вебер, М. Дойч, Г. Зиммель, К. Томас и др.), психологии (А. Адлер, К. Левин, З. Фрейд, Э. Фромм, М. Шериф и др.) и других областях знания. Умение разрешать конфликты, используя подходящие стратегии их урегулирования, – неотъемлемое условие социального взаимодействия людей и эффективного функционирования общества в целом. Высокий уровень конфликтологической компетентности важен в работе психологов, педагогов, юристов, работников сферы обслуживания и т.д., то есть людей, работаю-

щих в сфере профессий типа «человек – человек». Поэтому на стадии вузовского обучения крайне важно сформировать у будущих специалистов умения в области разрешения конфликтных ситуаций.

Проблеме конфликтного поведения посвящены многие учебники, учебные пособия и монографии, многочисленные научные статьи в периодических изданиях и др., ряд исследований, в том числе диссертационных, посвящены изучению стратегий конфликтного поведения в конфликте студенческой молодежи, и в том числе учащихся педагогических вузов и др. Однако несмотря на интерес психологов к проблеме конфликтного поведения и ее детальную, как может показаться на первый взгляд, разработанность в психологической науке и практике, данная проблема продолжает сохранять свою актуальность как в научном, так и в прикладном плане. В настоящее время не является полностью решенной проблема факторов, условий и механизмов конфликтного поведения. Высокой значимостью обладают исследования, направленные на изучение личностных предпосылок конфликтного поведения в молодежной среде, в том числе у студентов педагогических вузов различных профилей обучения. Есть основания полагать, что одним из предикторов для реализации различных стратегий разрешения конфликтов является склонность субъекта к той или иной форме агрессивного поведения.

В основу проведенного нами исследования положены следующие **гипотезы**:

1. У студентов педагогического вуза различных образовательных профилей способы разрешения конфликтов характеризуются разной степенью выраженности.
2. Выраженность различных способов разрешения конфликтов связана с особенностями проявления агрессивности у студентов.

Методы исследования: тестирование с помощью опросника «Стратегии поведения в конфликте» К. Томаса-Р. Килманна в адаптации Н.В. Гришиной и опросника агрессивности Басса-Дарки в адаптации А.К. Осницкого. В качестве математико-статистических методов использованы: W-критерий Шапиро-Уилка, корреляционный анализ (К. Пирсон, Ч. Спирмен), критерии сравнения (t-Стьюдента для независимых выборок, M-W-Манна-Уитни), множественный регрессионный анализ (MRA), моделирование структурными уравнениями (SEM) в AMOS.

Выборка. В исследовании приняли участие 25 студентов 1-2 курсов Института психологии и педагогики в возрасте 18-22 г. ($M=19,6$, $SD=0,86$) и 25 студентов 2 курса Института физической куль-

туры и спорта ($M=19,9$, $SD=0,64$) Алтайского государственного педагогического университета, всего 50 чел.

Результаты исследования. С помощью W-критерия Шапиро-Уилка мы выяснили, что распределение признака в обеих группах испытуемых по всем измерительным шкалам методики Томаса, за исключением шкалы «конфронтация», значимо не отличается от нормального (табл. 1), что указывает на возможность использования t-критерия Стьюдента для всех шкал методики Томаса-Килманна за исключением шкалы конфронтации, для которой может быть использован M-W-критерий Манна-Уитни.

Таблица 1

Оценка нормальности распределения (критерий Шапиро-Уилка)

Способы разрешения конфликта	W	p-value
Конфронтация	0,951	0,037*
Сотрудничество	0,974	0,329
Компромисс	0,959	0,080
Избегание	0,970	0,242
Приспособление	0,983	0,680

* - $p \leq 0,05$.

Гомогенность дисперсий. Далее с помощью критерия Ливиня была произведена оценка однородности дисперсий в сравниваемых выборках по каждому признаку (табл. 2).

Таблица 2

Оценка однородности дисперсий (критерий Ливиня)

Способы разрешения конфликта	F	df ₁	df ₂	p-value
Конфронтация	3,89	1	48	0,054
Сотрудничество	0,27	1	48	0,605
Компромисс	4,23	1	48	0,045*
Избегание	0,005	1	48	0,943
Приспособление	1,58	1	48	0,214

* - $p \leq 0,05$.

Проведенный анализ показывает, что для таких шкал методики К. Томаса-Р. Килманна, как сотрудничество, избегание и приспособление, показатели дисперсий в сравниваемых выборках равны между собой. Для шкалы компромисса требование однородности дисперсий не выполняется ($p \leq 0,05$), т.е. в данном случае нарушено условие использования t-критерия Стьюдента. Кроме этого, для шкалы «конфронтация» значение статистики Ливиня близко к критическому ($p \leq 0,054$), что также указывает на ограничения в использовании параметрических методов. Поэтому М-W-критерий Манна-Уитни должен быть рассчитан для шкал компромисса и конфронтации.

В таблице 3 представлены результаты статистических сопоставлений.

Таблица 3

Результаты оценки значимости различий в способах разрешения конфликтов студентами ИПиП и ИФКиС

Тип поведения в конфликте	Критерий	Statistic	df	p-value
Конфронтация	М-W-Манна-Уитни	263		0,334
Сотрудничество	t-Стьюдента	-0,974	48.0	0,335
Компромисс	М-W-Манна-Уитни	268		0,377
Избегание	t-Стьюдента	-0,243	48.0	0,809
Приспособление	t-Стьюдента	-0,495	48.0	0,623

В таблице 3 видно, что между студентами Института психологии и педагогики и Института физической культуры и спорта значимых различий в выраженности определенных способов разрешения конфликтов не обнаружено. Таким образом, первая гипотеза нашего исследования не подтвердилась. Возможно, выборки различаются качественными особенностями сравниваемых показателей. Однако ответ на этот вопрос будет являться предметом нашей дальнейшей работы.

Способы разрешения конфликтов в зависимости от форм агрессивного поведения студентов. Для проверки второй гипотезы исследования о взаимосвязи между способами поведения в конфликте и проявлениями агрессии у студентов может быть использован корреляционный анализ: параметрический (по К. Пирсону) или непараметрический (по Ч. Спирмену). Оценим возможность их использования. Для этого проведем тест нормальности Шапиро-Уилка для шкал мето-

дики Басса-Дарки (табл. 4). Заметим, что для теста К. Томаса-Р. Килманна такая работа нами была проведена ранее (см. табл. 1).

Таблица 4

Оценка нормальности распределения (критерий Шапиро-Уилка)

Формы агрессивного поведения	W	p-value
Физическая агрессия	0,979	0,493
Косвенная агрессия	0,977	0,424
Раздражительность	0,988	0,903
Негативизм	0,962	0,113
Обида	0,965	0,148
Подозрительность	0,970	0,226
Вербальная агрессия	0,955	0,053
Чувство вины	0,970	0,225

Результаты, представленные в таблице 4, указывают на то, что данные по шкалам методики Басса-Дарки подчинены закону нормального распределения. Полученный результат позволяет использовать для этих шкал коэффициент Пирсона, конечно, при условии, что сопоставляемый с ними признак (шкала теста Томаса-Килманна) также имеет гауссово распределение. Однако прежде чем переходить к выполнению корреляционного анализа, сравним студентов ИПиП и ИФ-КиС между собой по степени выраженности различных форм агрессивного поведения. В результате проведенных вычислений установлено, что критерий Стьюдента для независимых выборок не выявил статистически значимых различий между выборками ни по одному показателю ($p > 0,10$). Таким образом, студенты, обучающиеся в разных институтах, не имеют выраженных различий не только в способах разрешения конфликтов, что было показано выше, но и в склонностях к различным формам агрессивного поведения. Так как сравниваемые выборки являются однородными по сопоставляемым показателям, корреляционный анализ будет проведен нами на общей выборке студентов ($N=50$).

Корреляционный анализ. В корреляционной матрице (табл. 5) представлены только статистически значимые коэффициенты корреляции между шкалами опросника К. Томаса-Р. Килманна и Басса-Дарки ($N=50$).

Таблица 5

Результаты корреляционного анализа между способами разрешения конфликтов и типами агрессивного поведения у студентов (N=50)

	Физическая агрессия	Раздражит.	Вербальная агрессия	Чувство вины
Конфронтация	0,342*	-	0,447**	-
Сотрудничество	-0,333*	-0,302*	-	0,283*
Приспособление	-	-	-0,375**	-

* - $p \leq 0,05$, ** - $p \leq 0,01$.

По данным таблицы 5 видно, что между исследуемыми параметрами существуют как прямые, так и обратные корреляционные связи. Так, конфронтацию как способ разрешения конфликтов выбирают студенты с более высоким уровнем физической и вербальной агрессии; сотрудничество характерно для тех испытуемых, у кого, напротив, менее выражена склонность к физической агрессии и раздражительности, но в среднем более высокие показатели чувства вины (в терминологии Басса-Дарки этим качеством характеризуются совестливые и мнительные натуры); позиция приспособления в конфликте свойственна студентам педагогического университета, которых отличает более низкий уровень вербальной агрессии.

Множественный регрессионный анализ. Результаты корреляционного анализа не дают возможности делать выводы о наличии причинно-следственных связей между коррелирующими признаками, однако позволяют сформулировать ряд гипотез, касающихся зависимости некоторых способов разрешения конфликтов студентами педагогического вуза от выраженности у них тех или иных форм агрессивного поведения. Кроме того, наличие некоторого множества значимых, но «разрозненных» парных корреляций совсем не гарантирует существования некоторой структуры связей между изучаемыми признаками. Поэтому статистический анализ должен быть продолжен. Так, исходя из корреляционного анализа (табл. 7), можно высказать предположение о том, что к конфронтации как способу разрешения конфликтов преимущественно склоняются студенты с выраженной физической и вербальной агрессией. Проверим это с помощью множественного регрессионного анализа (MRA), где в качестве предикторов выступают названные формы агрессивного поведения, а зависимой переменной – стратегия конфронтации.

В таблице 6 представлены общие результаты MRA. Из этой таблицы видно, что коэффициент множественной корреляции (R) для расчетной модели оказался статистически значимым, поэтому данная модель может быть содержательно интерпретирована. Коэффициент множественной детерминации $R^2=0,262$ указывает, что регрессионная модель объясняет около 26% дисперсии зависимой переменной.

Таблица 6

Оценка качества регрессионной модели*

Модель	R	R ²	F	df ₁	df ₂	p-value
1	0,512	0,262	8,36	2	47	< 0,001

* Зависимая переменная – конфронтация как способ разрешения конфликтов, независимые переменные – физическая и вербальная агрессия.

Таблица 7 содержит нестандартизированные коэффициенты регрессии (B), величины их стандартных ошибок (SE), значения статистики Стьюдента, а также соответствующие им ожидаемые уровни значимости (p-value).

Таблица 7

Оценка значимости регрессионных коэффициентов*

Предикторы	B	SE	t	p-value
<i>Константа</i>	-0,9114	1,3684	-0,666	0,509
Физическая агрессия	0,0177	0,0218	0,815	0,419
Вербальная агрессия	0,0500	0,0153	3,268	0,002

* Зависимая переменная – конфронтация как способ разрешения конфликта.

Данные таблицы 7 позволяют дать статистическую оценку полученных регрессионных коэффициентов. Так, по таблице видно, что переменная «физическая агрессия» имеет незначимый регрессионный коэффициент несмотря на то, что значимо коррелирует с зависимой переменной (табл. 5). Вероятно, это связано с тем, что данная переменная высоко коррелирует с другим дескриптором данной регрессионной модели – вербальной агрессией ($r=0,43$, $p \leq 0,002$), что вполне могло стать причиной снижения ее B-коэффициента. Поэтому физиче-

ская агрессия не будет использоваться нами для предсказания значений зависимой переменной, иначе говоря, будет исключена из регрессионной модели. Таким образом, по данным MRA, единственной выявленной нами «причиной», лежащей в основе стратегии конфронтации при разрешении конфликтов у студентов педагогического университета, является высокий уровень вербальной агрессии. Перерасчет параметров регрессионной модели после исключения из нее дескриптора «физическая агрессия» позволил установить следующие характеристики модели: $R=0,502$, $R^2=0,25$, $F=16,18$, $p \leq 0,001$. Заметим, однако, что только $\frac{1}{4}$ часть всей вариативности значений переменной «конфронтация» обусловлена влиянием вербальной агрессии, тогда как остальные 75%, очевидно, вызваны другими переменными, не отраженными в дизайне данного исследования.

Далее, на основании корреляционной матрицы (табл. 5) была построена еще одна регрессионная модель и также осуществлена проверка ее состоятельности с помощью MRA. Теперь в качестве предикторов выступили такие формы агрессивного поведения, как физическая агрессия, раздражительность и чувство вины (совестливость, мнительность), а зависимой переменной являлась стратегия сотрудничества при разрешении конфликтов.

В таблице 8 представлены общие результаты MRA, которые в целом довольно похожи на те, которые были получены для первой регрессионной модели. Так, коэффициент множественной корреляции (R) вновь оказался статистически значимым, поэтому данная модель может быть содержательно интерпретирована, а коэффициент множественной детерминации $R^2=0,266$, указывает на то, что регрессионная модель объясняет около 27% изменчивости зависимой переменной.

Таблица 8

Оценка качества регрессионной модели

Модель	R	R^2	F	df_1	df_2	p-value
2	0,516	0,266	5,56	3	46	0,002

* Зависимая переменная – сотрудничество как способ разрешения конфликтов, независимые переменные – физическая и вербальная агрессия.

Данные таблицы 9 указывают на то, что все регрессионные коэффициенты во второй модели статистически значимы. Таким образом, разрешение конфликтов путем сотрудничества с оппонентами используют студенты, не склонные к раздражительности и физической агрессии, но отличающиеся в терминологии Басса-Дарки, выраженным чувством вины (совестливость, мнительность). При этом следует заметить, что данные предикторы также объясняют лишь $\frac{1}{4}$ часть общей вариативности зависимой переменной, в то время как остальные 75% «причин», лежащих в основе использования студентами педвуза стратегии сотрудничества при разрешении конфликтов, в исследовании выявлены не были. Для поиска этих дескрипторов необходимо проведение дополнительного исследования.

Таблица 9

Оценка значимости регрессионных коэффициентов*

Предикторы	B	SE	t	p-value
<i>Константа</i>	7,0646	0,87910	8,04	< 0,001
Физическая агрессия	-0,0221	0,01017	-2,17	0,035
Раздражительность	-0,0207	0,00864	-2,40	0,020
Чувство вины	0,0210	0,00929	2,25	0,029

* Зависимая переменная – сотрудничество как способ разрешения конфликтов.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что вторая гипотеза исследования подтверждена: выраженность различных стратегий разрешения конфликтов связана с особенностями проявления агрессивности у студентов. Конкретизируя, можно сказать, что в основе конфронтации лежит выраженная вербальная агрессия; сотрудничество возможно при низких уровнях раздражительности и физической агрессии, но высоких показателях чувства вины (совестливость, мнительность); тогда как приспособление (табл. 5) характерно для студентов, отличающихся низкой вербальной агрессией.

Найденные зависимости, безусловно, позволяют глубже понять отношения между стратегиями, используемые студентами педагогического университета, при разрешении конфликтов и проявлениями агрессивности. Однако установлены они по отдельности, то есть статистически обоснованы в каждом из трех случаев изолированно от

двух других. Для того чтобы доказать существование структуры связей между изучаемыми признаками, необходимо провести многомерный корреляционный анализ, одним из вариантов которого является метод моделирования структурными уравнениями (SEM).

Структурное моделирование. На основе результатов корреляционного и регрессионного анализа была построена структурная модель взаимосвязи способов разрешения конфликтов и выраженности различных форм агрессивного поведения у студентов педагогического вуза (N=50). Проверим адекватность этой модели эмпирическим данным с помощью метода моделирования структурными уравнениями (SEM). Представим нашу гипотетическую модель в виде блок-схемы в среде AMOS (рис. 1).

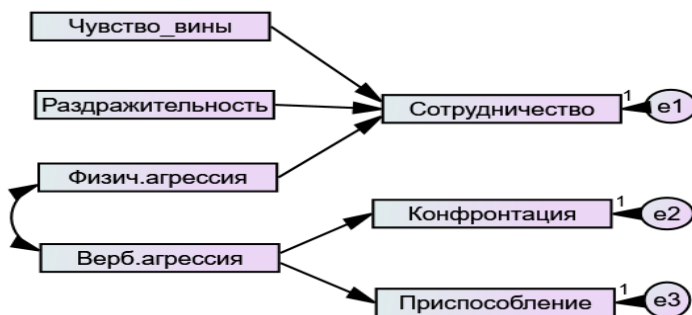


Рис. 1. Априорная структурная модель зависимости способов разрешения конфликтов от выраженности различных форм агрессивного поведения у студентов педвуза

Модель содержит 3 наблюдаемых эндогенных переменных, фигурирующих в корреляционной матрице, а также выступающих в качестве зависимых переменных во множественном регрессионном анализе: «Сотрудничество», «Конфронтация» и «Приспособление». Источниками специфичности этих переменных являются соответствующие ошибки, обозначенные в модели как e1, e2, e3 (по количеству наблюдаемых эндогенных переменных). Наряду с этим в структурную модель входят 4 наблюдаемых экзогенных переменных (фактора), также отраженных в корреляционной матрице и/или выступающих в качестве независимых переменных или дескрипторов (влияние которых

статистически значимо) в моделях проведенного ранее множественного регрессионного анализа: «Чувство вины», «Раздражительность», «Физическая агрессия», «Вербальная агрессия». На блок-схеме отражена также найденная ранее корреляционная связь между проявлениями вербальной и физической агрессии.

Далее проведена оценка данной модели, в результате чего было установлено, что критический коэффициент для многомерного эксцесса оказался значительно меньше пяти ($s.r. = -0,475$), т.е. условие многомерной нормальности переменных соблюдено. Кроме этого, была проведена процедура освобождения фиксированных параметров в модели с целью уменьшения значения χ^2 за счет добавления в модель связи между ошибками e_2 и e_3 , а также эндогенными переменными. После этого были получены следующие индексы соответствия теоретической модели эмпирическим данным: $\chi^2 = 8,584$, $df = 9$, $p = 0,954$; $\chi^2/df = 0,954$, $CFI = 0,998$, $RMSEA = 0,001$. Эти показатели указывают на очень хорошее соответствие тестируемой модели эмпирическим данным.

На рисунке 2 представлена апостериорная структурная модель зависимости способов разрешения конфликта от выраженности у студентов педагогического университета различных форм агрессивного поведения.

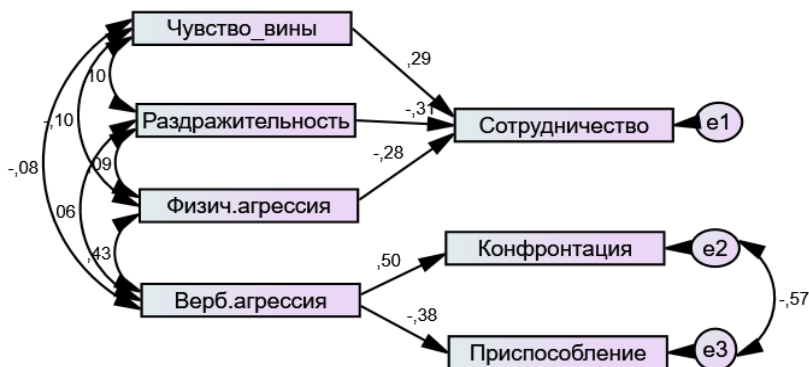


Рис. 2. Апостериорная структурная модель зависимости способов разрешения конфликтов от выраженности различных форм агрессивного поведения у студентов педуваза

Отметим, что все регрессионные коэффициенты, полученные в модели, статистически значимы (табл. 10).

Таблица 10
Оценка значимости регрессионных коэффициентов

Регрессионные коэффициенты			B	S.E.	C.R.	P-value
Сотрудничество	<--	Чувство вины	0,02	0,01	2,32	0,02
Сотрудничество	<--	Раздражит.	-0,02	0,01	-2,47	0,01
Сотрудничество	<--	Физическая агрессия	-0,02	0,010	-2,242	0,02
Конфронтация	<--	Вербальная агрессия	0,05	0,01	4,064	***
Приспособление	<--	Вербальная агрессия	-0,03	0,01	-2,832	0,01

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что гипотетическая структурная модель была нами успешно верифицирована. Проведенное исследование позволило сформулировать следующие основные выводы:

1. Установлено, что преобладающей стратегией при разрешении конфликтов студентами Института психологии и педагогики педагогического университета является избегание, а наименее приоритетной – компромисс. Большинство студентов Института физической культуры и спорта педагогического университета при разрешении конфликтов также чаще всего используют избегание, а в меньшей степени склонны к приспособлению.

2. Исследование не выявило различий между студентами разных профилей образования в преобладании той или иной стратегии при разрешении конфликтов, а также выраженности различных форм агрессивного поведения.

3. Найдена зависимость между способами разрешения конфликтов и формами агрессивного поведения у студентов педагогического вуза. Установлено, что стратегия сотрудничества при разрешении конфликтов чаще используется студентами с низким уровнем раздражительности и физической агрессии, а также выраженным чувством вины, что выражается в совестливости и мнительности этих натур. В основе стратегий конфронтации и приспособления лежит уровень вербальной агрессии: студенты с выраженной вербальной

агрессией склонны к конфронтации в конфликте, в то время как использование в качестве способа разрешения конфликтов стратегии приспособления связано с низким уровнем вербальной агрессии.

4. Полученные результаты могут быть использованы для повышения конфликтологической компетентности студентов педагогических вузов.

О.Г. Кравцов

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕНОРМАТИВНОЙ ЛЕКСИКИ В КОНТЕКСТЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается феномен использования ненормативной лексики в рамках девиантного поведения. Автор отмечает, что использование ненормативной лексики часто само по себе считается девиантным поведением, а в случае с подростками является частым спутником поведенческих отклонений. Ненормативную лексику изучают с различных позиций. При этом разные подходы качественно по-разному оценивают это явление. Но автор указывает на то, что психологическое значение ненормативной лексики различно, в зависимости от того, с какой целью и кем она используется. Так, на различных этапах онтогенеза психологическая поднормотная использования в речи бранных слов различна и имеет не одинаковое происхождение. Сделан вывод о том, что культурная реальность с существованием бранных слов, которые не принято использовать, способствует рефлексии речевых средств.

Ключевые слова: ненормативная лексика, девиантное поведение, речевая рефлексия, психическое и личностное развитие.

O.G. Kravtsov

THE USE OF PROFANITY IN THE CONTEXT OF DEVIANT BEHAVIOR

Abstract. In the article the author considers the phenomenon of using profanity in the framework of deviant behavior. The author notes that the use of profanity is often considered to be a deviant behavior in itself, and in the case of adolescents it is a frequent companion of behavioral deviations. Profanity is studied from various perspectives. Moreover, different approaches qualitatively differently evaluate this phenomenon. And the

author points out that the psychological meaning of profanity is different, depending on what purpose and by whom it is used. So, at different stages of ontogenesis, the psychological “ins and outs” of using swear words in speech are different and have not the same origin. The author concludes that cultural reality with the existence of swear words that are not accepted for usage contributes to the reflection of speech means.

Keywords: profanity, deviant behavior, speech reflection, mental and personal development.

Одним из довольно любопытных с точки зрения психологии аспектов речевого поведения человека является использование ненормативной лексики. Собственно граница между нормативной и ненормативной лексикой очень условна. Есть ряд ругательств, нелитературных выражений и бранных слов, использование которых нарушает социальные нормы и является показателем низкого культурного уровня. Чтобы не погружаться в лингвистическую дискуссию о различных инвективах, ограничимся рассмотрением так называемого русского мата.

Сами по себе матерные слова и выражения являются интересным феноменом в рамках русского языка. С точки зрения психологии любопытным является то, что набор и значение этих слов являются общедоступными. Но вот практика употребления и использования могут довольно значительно варьироваться. В этом отношении довольно показательным является использование ненормативной лексики девиантами. Некоторые авторы относят нецензурную брань саму по себе к девиантному поведению как нарушающему социальные нормы. Но такой формальный и поверхностный подход довольно быстро обнаруживает свои недостатки. Так, из повседневной практики можно предположить, что подавляющее число носителей русского языка так или иначе сталкивалось в жизни ситуациями, когда они использовали ненормативную лексику. Хорошо известны многочисленные примеры использования мата в творчестве А.С. Пушкина, В.В. Маяковского, С.А. Есенина и т.д. То есть в рамках этого понимания граница между девиантами и недевиантами по признаку использования мата в речи оказывается очень условной и призрачной. Вместе с тем неуместное, демонстративное использование мата в речи подростков многими психологами справедливо считается важным показателем девиантности. Предполагается, что за таким поведением стоит определенное психологическое содержание. Так, молодому человеку хорошо известно, что использование мата, например, при взрослых не приветствуется. Но он намеренно, зная об этом запрете и возможных последствиях, нарушает

эти нормы. При этом в ситуациях, когда наказание за нарушение нормы может оказаться ощутимым, молодой человек в состоянии отказаться от использования матерных слов. Именно эта альтернатива использования или не использования матерных слов в речи и является интересным психологическим явлениям с точки зрения понимания девиантности.

В российском обществе периодически возобновляется дискуссия относительно допустимости или ограниченности использования мата. После вступившего в силу с 1 июля 2014 года Закона 101-ФЗ от 05.05.2014, внесшим ряд изменений в 53-ФЗ о государственном языке РФ, не разрешается использование в государственном языке слов и выражений, не соответствующих литературным нормам [1]. Иными словами, использование мата на официальном уровне оказалось под запретом. В 2018 году с особой остротой развернулась дискуссия об использовании мата в творчестве ряда популярных исполнителей и музыкантов. При этом часто встречаются две полярные позиции. Одни выступают за полный запрет и искоренение мата, как вульгарного и грубого явления. Другие, напротив, указывают на отношение мата к культурному наследию языка. Однако нас не интересует филологический или общественно-политический аспекты этой дискуссии. На наш взгляд, тут есть немаловажный элемент психологии использования ненормативной лексики.

В ряде работ, обсуждающих проблему мата с научной точки зрения, часто встречаются ссылки на исследования, показавшие однозначный вред бранных слов для психики и здоровья человека. Одни усматривают в мате отсылку к древним магическим традициям и использованием «слов-заклинаний» [2]. По сути, употребление матерных слов возвращает человека ближе к его звериной натуре. То есть значение в большей степени имеет не оскорбительный и скабрезный характер слов, а именно яркая сексуальная окрашенность. Другие авторы видят в использовании мата именно культурную примитивизацию. Одним из удивительных свойств матерных слов является их высокая грамматическая пластичность. Они могут легко приминать самые разные формы для выражения очень разных мыслей. И по аналогии с известным персонажем из романа Ильфа и Петрова Эллочкой Людоедкой, которой для объяснения с окружающими хватало 30 слов, в этом плане бедность речи действительно напрямую связана с бедностью ума.

В некоторых работах можно встретить ссылки на довольно сомнительные по качеству исследования о вреде мата на биологическом уровне. По задумкам этих исследований матерные слова могут оказы-

вать влияние на гормональный баланс, характер протекания эмоциональных процессов на биохимическом уровне, быть связанными с тонусом организма и т.д. Понятно, что редукционистские по своей сути задумки свести использования мата к вульгарным биологическим последствиям довольно сомнительны. Но вместе с тем нельзя не обратить внимание, что использование мата довольно заразительно. В социальной психологии хорошо описан феномен социальной фасилитации, когда присутствие человека рядом вызывает психофизиологическое возбуждение, влияющее на деятельность человека. Одним из объяснений этого феномена является как раз биологическая основа [3]. Похожие эффекты имеют место и в животном мире. Так, переживания болельщиков на трибуне передаются от одного к другому, часто усиливаясь. Использование одним подростком в группе сверстников мата оказывает похожее действие. Очевидно, что биологией тут все не исчерпывается, но ее вклад в механизмы заражения и подражания бесспорен.

Чуть более тонкие исследования психологии мата рассматривают использование ненормативной лексики как проявление вербальной агрессии. Даже без прямого умысла кого-то оскорбить использование мата часто имплицитно содержит агрессивный компонент. В этом отношении бездумное использование мата как бы поощряет агрессию и подпитывает ее. Люди, активно использующие нецензурную брань, вырабатывают внутреннюю готовность нападать на другого человека и приносить ему ущерб, хотя бы вербально. В этом отношении есть основания построить гипотезу, что речевая несдержанность напрямую связана с количеством допустимой, по мнению человека, агрессии.

Несмотря на все вышесказанное, есть и другая позиция, что сама по себе ругань может содержать и конструктивное зерно. Одна из задач ненормативной лексики – выражение ярких и бурно протекающих эмоций. В состоянии острого эмоционального напряжения человек может начать использовать бранные слова. При этом само по себе их использование носит некий терапевтический эффект, позволяет выразить свои переживания и частично их реализовать. Так, в ситуации ссоры между двумя людьми вместо того чтобы убивать оппонента, его можно просто обругать. Довольно давно уже была высказана мысль, что с этого когда-то и началась цивилизация. Понятно, что это скорее остроумная метафора. Однако эту функцию мата психотерапевты нередко используют при работе с клиентами. Грязная ругань может иметь и благотворный психологический эффект на человека.

Ряд исследователей мата отмечают, что последние годы наблюдается легитимизация ненормативной лексики [4]. Если раньше ис-

пользование мата в речи было в большей степени показателем низкого культурного и социального уровня, то сейчас все не так однозначно. Все чаще использование нецензурной брани встречается в речи публичных людей. Различные эксперименты с речевыми оборотами встречаются в классических академических театрах и литературных произведениях. Отдельно следует заметить, что возраст активного использования мата также имеет тенденцию к снижению. Проще говоря, дети стали больше и чаще использовать в своей речи ненормативную лексику. Все эти тенденции оцениваются учеными как негативные. В конечном счете, общество становится более толерантным к грубости, люди чаще проявляют агрессию и конфликтность, в целом снижается уровень коммуникативной компетентности.

Собственно психологический подход к изучению мата как элемента речевого поведения раскрывает сложность и многоаспектность этого явления. Сами по себе матерные слова, как и любые другие слова, – это средства, которые могут быть использованы для достижения различных коммуникативных целей. Например, М.О. Пакичева [5] выделяет следующие варианты использования мата:

- 1) радостно-смешливый и боевито-задорный. Сюда можно отнести так называемые матерные анекдоты, народные частушки и т.д.;
- 2) агрессивно-защитный. Это обычное использование бранных слов для устрашения или оскорбления оппонента;
- 3) междометийный мат. Привычный мат, заполняющий паузы и используемый как набор устоявшихся оборотов;
- 4) эхалалийский мат. Речь идет скорее о непроизвольном повторении мата как наиболее запоминающийся и яркой части высказывания другого человека.

Возможны, конечно, и другие коммуникативные цели. Важно то, что значение имеет не само по себе использованное слово, а то, зачем и как его использует человек.

Так, использование мата имеет различное значение на разных этапах детского онтогенеза. Знакомство ребенка с нецензурной лексикой может происходить самым разным образом. При этом за самим фактом использования ненормативной лексики ребенком стоит различное психологическое содержание.

Для детей дошкольного возраста еще не очевидно явление лексической нормы. Они плохо понимают и не могут предсказать реакцию других людей на их речевое поведение. В этом отношении, если

в речи дошкольника появляются матерные слова, это свидетельствует скорее о ненамеренном заимствовании. Дошкольники могут подметить необычно оживленную реакцию взрослых на определенные слова и выражения и, часто плохо понимая все семантическую подноготную, использовать их для привлечения к себе внимания. При этом дошкольники довольно часто прибегают к естественному экспериментированию для лучшего понимания различных социальных ситуаций. В качестве примера можно привести такой хорошо понятный всем случай из практики. Молодая мама возит своего ребенка-дошкольника на машине в детский сад. Поскольку дорожная ситуация довольно напряженная, мама иногда может использовать соответствующие инвективы. Однако при ребенке она старается себя сдерживать и не подавать плохой пример. Но чуткая психика ребенка все замечает и в очередной трудной ситуации он начинает выкрикивать с заднего сиденья все известные «плохие» слова. Ребенок не ругает кого-то конкретного, а скорее подражает взрослому и проверяет, как нужно вести себя в подобной ситуации.

У детей младшего школьного возраста использование мата носит совсем иной характер. Для этого возраста уже понятны социальные нормы и условности. Младший школьник прекрасно понимает различные нюансы конкретных социальных ситуаций. Например, младшие школьники очень хорошо чувствуют разницу поведения в школе в коллективе сверстников и дома в семейном кругу. Использование бранных слов в этом возрасте – главным образом проблема воспитания. Дети редко используют слова злонамеренно. Если в ближайшем окружении младшего школьника матерные слова часто встречаются, он может справедливо относить их к миру взрослых, а может заимствовать для решения ситуативных коммуникативных задач.

Младшие школьники часто тяготеют к разделению мира на «хорошее» и «плохое». В их сознании нередко можно обнаружить конструкт, что есть правильное поведение хорошего ребенка и плохое поведение, за которое следует наказывать. При этом плохое имеет смысл избегать, а хорошее, – наоборот, приобщать к себе. Другой вопрос, что граница между хорошим и плохим задается родителями и взрослыми. И если взрослые не указывают ребенку на необходимость речевой сдержанности, эти аспекты поведения остаются в серой зоне.

Матерные слова носят яркий сексуальный окрас. Их использование младшими школьниками может в том числе указывать на ран-

ную сексуализацию ребенка. Обычно дети этого возраста не проявляют явного интереса к половым отношениям и испытывают смущение и непонимание, когда сталкиваются с этими сюжетами. Если младший школьник часто и много использует ненормативной лексики, главным образом это может иметь три источника: привычное использование мата в социальном окружении ребенка и недостаточное воспитание; ранняя и бурно протекающая сексуализация; инфантильная попытка обратить на себя внимание взрослых самым доступным и, по мнению ребенка, ярким способом.

Наиболее ярко использование мата проявляется в подростковом возрасте. Как показывают наши исследования, подростки характеризуются довольно яркой интолерантностью [6]. Нарушение социального запрета вызывает бурную реакцию радости. Так, младшие подростки могут безудержно хохотать над довольно примитивными анекдотами, где используется неожиданное или неуместное использование мата. Подростки используют мат не просто как элемент речи, а уже по назначению, используя весь арсенал экспрессивного и выразительного потенциала этих слов.

Нередко использование нецензурной брани для подростков связано с достижением чувства взрослости [7]. Они используют «взрослые» слова, чтобы вырваться из плена детского и утвердить свою самость. Подчеркнутая грубость показывает силу и независимость подростка, его отношение к социальным условиям и ограничениям. Такое использование мата хоть и не является безобидным, но вполне укладывается в рамки возрастной нормы.

Но в случае с подростками активное использование мата может свидетельствовать об искажении личностного развития и склонностью к девиации. Однако проблема глубже, чем просто ненормативный характер речи. Активное использование ненормативной лексики говорит о направлении мысли подростка. Это уже не просто средства выражения своей позиции и социального протеста, это часть менталитета. Л.С. Выготский пишет, что «мысль совершается в слове». Одним из очень важных элементов девиации личности, на наш взгляд, является снижение способности к управлению своими собственными психическими процессами [8]. Обычно человек, использующий мат, в определенных усилиях может постараться избежать употребления этих слов. Но в случае с девиацией эти самые слова и есть его мысль, его переживания и т.д. В данном случае ненормативная лексика становится

ся частью социальной идентичности подростка, определяет его жизненный выбор и способности к общению и взаимодействию.

Менее драматично выглядит ситуация с использованием мата в юношеском возрасте. На этом возрастном этапе человек, как правило, уже в полной мере владеет своей речевой деятельностью и способен не просто подбирать слова, но и использовать различные речевые средства для достижения различных коммуникативных целей. Использование мата в этом возрасте уже обычно воспринимается в обществе как личный выбор каждого человека. Если речь юноши или девушки изобилует ненормативной лексикой, это указывает, в том числе, на определенное социальное позиционирование. В молодежной среде вопрос уместности употребления слов вполне успешно регулируется внутренними, а не общественными нормами. Например, для девушек проявление грубости в речи считается не вполне нормативным, так как не соответствует полюсу феминности. Тогда как для юношей знание крепких выражений подчеркивает маскулинность и является частью привлекательности.

Чрезмерное или неуместное использование ненормативной лексики в этом возрасте обычно оценивается как коммуникативная некомпетентность. Иначе говоря, навыки общения и взаимодействия снижены и соответственно социальный статус, и культурный уровень ограничены естественным образом.

В этом возрасте проявляется довольно интересный психологический момент использования мата. С одной стороны, и юношей, и девушек сложно удивить ненормативной лексикой. Современные молодые люди точно не будут впечатлены даже самими изысканными экзерсисами героя анекдотов поручика Ржевского. С другой стороны, современные социальные нормы не предполагают использование мата в «приличном обществе». То есть все мат знают, все могут сказать, но стараются не показать себя с плохой стороны.

Это очень показательно можно увидеть на курсантах МВД. Молодым людям не просто хорошо известны все нецензурные слова, они часто и много используют их в речи для общения между собой. Однако использование этих слов в присутствии вышестоящего по званию может привести к очень суровым последствиям. Казалось бы, в чем смысл этого искусственного ограничения? Все же хорошо понимают, что выйдя на работу, курсанты не будут с сослуживцами общаться на высоком литературном языке. А правонарушители так вообще не поймут их без соответствующего крепкого словца. То есть использование

мата – это чуть ли не необходимая составляющая профессиональной компетенции сотрудника полиции.

По нашему мнению, здесь кроется важная психологическая составляющая ненормативной лексики. Необходимость сдерживать себя и ограничивать использование определенных слов способствует развитию речевой рефлексии. Необходимость не говорить определенные слова обращает внимание человека на орудийный характер сами по себе слов. В том числе благодаря этому человек научается формулировать мысль, произвольно и рефлексивно используя определенные речевые средства.

Эти проблемы с речевым поведением хорошо знакомы всем преподавателям высшей школы. Студенты, часто обладающие очень хорошими коммуникативными способностями при общении со сверстниками, бегло и хорошо говорящими в промежутках между парами, оказавшись на экзамене, или просто при устном ответе испытывают огромные затруднения при выражении своих мыслей. Это связано именно с необходимостью контролировать и направлять свою речь.

Нельзя сказать, что только благодаря мату человек сталкивается с необходимостью управления своей речью. Конечно, ненормативная лексика – только один из частных случаев. Но в этом отношении представляется, что несмотря на весь негатив, который обычно высказывается в академической литературе относительно использования бранных слов, имеет свое психологическое значение.

Библиографический список

1. Федеральный закон 101-ФЗ от 05.05.2014 «О внесении изменений в Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации» и отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового регулирования в сфере использования русского языка».
2. Михайлин В.Ю. Тропа звериных слов: Пространственно-ориентированные культурные коды в индоевропейской традиции. М.: Новое литературное обозрение, 2005. 539 с.: ил.
3. Майерс Д. Социальная психология. Серия: Мастера психологии / пер. З.С. Замчук. СПб.: Питер, 2015. 794 с.
4. Москвина Н.Р. Ненормативная лексика как социокультурная проблема современной молодежи // Социокультурное развитие большого Урала: тренды, проблемы, перспективы: материалы юби-

лейной Всероссийской научно-практической конференции XX Уральские со-циологические чтения (Екатеринбург, 27-28 февраля 2015 г.) / под общ. ред. Ю.Р. Вишневого. Екатеринбург: УрФУ, 2015. С. 306-310.

5. Пакичева М.О. Психологические особенности ненормативной лексики [Электронный ресурс]. URL: <https://lib.kreatiffchik.ru/psihologicheskie-osobennosti-nenormativnoy-leksiki.html>

6. Кравцов О.Г. Толерантность как единица исследования онтогенеза личности (на материале законопослушных и девиантных подростков и юношей): дисс. ... канд. психол. наук / Российский государственный гуманитарный университет. М., 2008.

7. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / под ред. Д.И. Фельдштейна. М.; Воронеж: Ин-т практической психологии, 1995.

8. Кравцов О.Г. Психологическое содержание понятия «девиантное поведение» в культурно-исторической теории // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 3 (39). С. 113-120.

9. Ильина Л.Н. Влияние ненормативной лексики на психику и жизнедеятельность подростка // Педагогика online. [Электронный ресурс]. URL: <http://aneks.spb.ru/dukhovno-nravstvennoe-vospitanie/vlianie-nenormativnoi-leksiki-na-psikhiku-i-zhiznedeiatelnost-podrostka.html>

А.А. Литвинова, А.В. Воронцов, Т.В. Абакарова

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ВКЛЮЧЕННОГО ЭКСПЕРИМЕНТА В УСЛОВИЯХ МАСШТАБНЫХ АНТИТЕРРОРИСТИЧЕСКИХ УЧЕНИЙ

Аннотация. В статье обоснована необходимость применения комплексного подхода к изучению стресса непосредственно в стрессогенной ситуации. Описаны этапы включенного эксперимента и особенности поведения испытуемых во время антитеррористических учений.

Ключевые слова: стресс, включенный эксперимент, антитеррористические учения.

FEATURES OF THE EXPERIMENT UNDER THE CONDITIONS OF WIDE SCALE ANTI-TERRORIST EXERCISES

Abstract. The article substantiates the need for a comprehensive study of stress directly in the stress situation. The stages and features of the experiment and the behavior of the subjects during the anti-terrorism exercises are described.

Keywords: stress, included experiment, anti-terrorist exercises.

В соответствии с планом антитеррористических учений на 2019 год 20-21 февраля 2019 года оперативным штабом в Алтайском крае проведено тактико-специальное учение «Метель-2019» по теме «Организация и проведение мероприятий по пресечению террористического акта на объекте массового пребывания людей» (здание Культурно-досугового центра МБУК «КДЦ Космос» г. Новоалтайск). В рамках антитеррористических учений было проведено экспериментальное исследование, отличающееся от традиционных по многим параметрам. По типу организации проведенное исследование является включенным, так как основным методом является «включенное наблюдение», что само по себе ценно, поскольку в психологии стресса непосредственное наблюдение формирования данного явления невозможно по многим причинам, в том числе и этическим. Как правило, исследователи «стресса» имеют возможность исследовать субъекта, пережившего стресс, лишь постфактум.

Этиологию стресса в данной статье мы рассматривать не будем, однако отметим следующее: общепризнано, что стресс в большинстве случаев возникает в условиях чрезвычайного воздействия на человека на физиологическом, психологическом и социальных уровнях. Так, Л.М. Аболин предлагает рассматривать «стресс» как ответ организма на его внутренние или внешние процессы, достигающие уровней интенсивности, которые напрягают его физиологические или психологические интегративные способности до степени, близкой к пределам или превышающих их [1]. В то же время автор делает акцент на том, что необходим комплексный междисциплинарный подход в изучении стресса, но также отмечает, что во многих случаях, относящихся к си-

стемному подходу, различные концепции используются в эклектическом смешении.

Анализ литературных источников показывает, что в изучении стрессового механизма акцент делается на стресс-факторы, стрессоустойчивость и симптоматику более тяжелых состояний, вызванных стрессом. Соответственно, изучаются последствия психического стресса на трех основных планах: органический, деятельностный и личностный. Таким образом, независимо от уровня и метода исследования, в большинстве случаев изучаются именно последствия воздействия стресс-факторов на человека, в совокупности или дискретно.

Как уже отмечалось выше, нам представилась уникальная возможность проведения квазиэксперимента в рамках масштабных антитеррористических учений [2]. На этапе подготовки учений была смоделирована ситуация воздействия на испытуемых по заданным параметрам: физиологическое и психологическое воздействие (в рамках правовых и этических норм); контролируемая интенсивность воздействия (увеличение – уменьшение); временной параметр. Кроме того, все испытуемые находились в условиях неопределенности. В состав выборки вошли 100 человек – 52 юноши и 42 девушки в возрасте от 19 до 23 лет. Случайным образом мы поделили испытуемых на две группы (70 и 30 человек).

Все испытуемые были комплексно обследованы на этапе психодукации, за неделю до мероприятия. Исследование 30 человек проводилось в отдельном помещении. Помимо группового тестирования и патопсихологических методик, индивидуально проводились нейропсихологические пробы и проверка слухоречевой памяти. Первый этап исследования для этой группы длился более 3 часов. Оставшиеся 70 человек исследовались в зале кинотеатра в течение часа.

Во время проведения учений 70 человек остались сидеть в большом зале под прицелом автоматов с руками за головой, лицом в пол на протяжении нескольких часов. Стоит отметить, что субъективная степень неопределенности для них была значительно выше, поскольку до завершения операции они находились в полном неведении о том, сколько продлится захват заложников и чего ожидать от условных террористов в каждый следующий момент времени.

Оставшиеся 30 человек были выведены из зала и подверглись большему по интенсивности психологическому и физиологическому воздействию – стояли в неудобной позе в качестве заграждения «жи-

вого щита», лежали лицом в пол и др., но при этом действия условных террористов для них были более ясны, а ситуация более динамична. На всем протяжении учений велась видеосъемка, которая фиксировала физиологические реакции условных заложников, свидетельствующие о нахождении их в стрессовой ситуации.

К запланированному времени всех «условных заложников» собирали по группам (30 и 70 человек) на кофе-брейк. В это время участники активно обменивались полученным опытом, делились эмоциями. После этого было проведено повторное тестирование. Кроме того, 30 испытуемых, подвергшихся более сильным испытаниям, были дополнительно комплексно обследованы пато- и нейропсихологическими методами. Следует отметить общую усталость участников к этому времени, увеличилось время заполнения анкет. После этого учения были продолжены.

Спустя 5 недель все испытуемые снова были комплексно обследованы в учебном заведении испытуемых. К общему набору заданий было добавлено дополнительное задание для определения аффективной составляющей в отношении ситуации захвата. С испытуемыми из группы 30 человек проводилась беседа и нейропсихологическое обследование. У некоторых участников отмечались отсроченные реакции стресса – нарушение сна, флэшбэки. В целом, опыт оценивается участниками как положительный, уверенность в том, что этот опыт может пригодиться. Повышенный аффективный фон у большинства участников продолжался около 2 недель после учений, когда они активно рассказывали об этой ситуации преподавателям, знакомым и родным.

В настоящее время результаты эксперимента находятся в процессе обработки и будут представлены в наших дальнейших работах. Цель исследования соответствует принципам культурно-исторической теории Л.С. Выготского и заключается в изучение динамического единства аффекта и интеллекта в преломлении к ситуации неопределенности, посредством изучения формирования механизма стресса. Для достижения этой цели использовался комплекс методик, учитывающих не только тестовые задания, но и методики по изучению высших психических функций в их динамическом единстве.

Библиографический список

1. Аболин Л.М. Теоретический и экспериментальный анализ подходов к исследованию проблемы стресса // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. 2008. № 3. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskiy-i-eksperimentalnyy-analiz-podhodov-k-issledovaniyu-problemy-stressa> (дата обращения: 09.09.2019).

2. Каширский Д.В., Литвинова А.А., Абакарова Т.В., Воронцов А.В. Переживание стресса в ситуации неопределенности (на материале антитеррористических учений по захвату заложников) // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2019. № 2 (39). С. 49-53.

О.В. Старосельцева

ФУНКЦИИ ПРОГРАММИРОВАНИЯ, КОНТРОЛЯ И РЕГУЛЯЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕЛИНКВЕНТНОЙ ЛИЧНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ЛИЦ, ОБВИНЯЕМЫХ В СОВЕРШЕНИИ ОСОБО ТЯЖКИХ ПРЕСТУПЛЕНИЙ)

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования функций программирования, контроля и регуляции деятельности лиц, совершивших особо тяжкие правонарушения. Выборку составили 59 мужчин в возрасте 18-60 лет. В качестве группы сравнения выступили 24 мужчины, никогда не привлекавшиеся к уголовной ответственности. Показано, что правонарушители в общем имеют более низкий уровень регуляции, программирования и контроля деятельности по сравнению с группой нормы.

Ключевые слова: особо тяжкие преступления, регуляция деятельности, функции программирования и контроля, кинетический нейropsychологический фактор, нейropsychологический фактор программирования и контроля.

**THE FUNCTION OF PROGRAMMING, CONTROL
AND REGULATION OF THE ACTIVITIES OF DELINQUENT
PERSONALITY (ON THE EXAMPLE OF PERSONS ACCUSED
OF ESPECIALLY SERIOUS CRIMES)**

Abstract. The article presents the results of an empirical study of the functions of programming, control and regulation of the activities of persons who have committed particularly serious offenses. The sample consisted of 59 men aged 18–60 years. The comparison group consisted of 54 men who had never been prosecuted and who had socially normative behavior. It is shown that offenders generally have a lower level of regulation, programming and control of activities in comparison with the group norms.

Keywords: especially serious crimes, regulation of activity, functions of programming and control, kinetic neuropsychological factor, neuropsychological factor of programming and control.

Вопросы работы с социально-ненормативным (девиантным) поведением и профилактики такого поведения являются актуальными и для психологов, работающих в исправительных учреждениях, и для психологов, работающих в сфере образования. Также определение сохранности функций программирования, регуляции и контроля деятельности имеет центральное значение при решении экспертных вопросов судебной психолого-психиатрических экспертиз. Нарушения в работе процессов регуляции деятельности могут быть одной из мишеней коррекционной работы с лицами, склонными к делинквентному поведению.

В отечественной юридической психологии большое внимание уделяется проблеме регуляции деятельности преступника и активно реализуется подход, который основывается на системном анализе уровней регуляции деятельности (Е.Г. Дозорцева, М.М. Коченов, В.Н. Кудрявцев, И.А. Кудрявцев, Н.А. Ратинова, Ф.С. Сафуанов и др.).

Рассмотрение вопроса регуляции противоправного поведения на уровне церебральных механизмов возможно при анализе нейропсихологического исследования. По мнению ряда авторов, органический

фактор поражения ЦНС является обязательным этиопатогенетическим звеном вообще в механизме нарушения регуляции, а также в формировании девиаций (А.В. Арутюнян, В. Бернер, П. Брикен, К. Имелинский, В.В. Ковалев, М. Уейл, А.А. Ткаченко, Н. Хаберманн, А. Хилл, Б.В. Шостакович, J. Money и др.).

По данным В.М. Смирнова [1], одной из важных характеристик криминальной агрессии является насильственность, навязчивый, стереотипный характер. Согласно его исследованиям именно такие переживания неодолимости и неконтролируемости присущи состояниям, возникающим при электростимуляции структур лимбической системы, диэнцифальных структур. По мнению Л. Шлезингер [2], нейробиологическим фактором, предрасполагающим к делинквентному поведению, является дисфункция, аномалия в лимбических структурах головного мозга.

В свою очередь функционирование лобных долей мозга, прежде всего конвекситальных отделов, обеспечивает пластичность поведения, его произвольную регуляцию, контроль над деятельностью (А.Р. Лурия, К. Прибрам, Е.Д. Хомская и др.). Таким образом, при функциональной недостаточности именно этих областей в наибольшей степени может проявляться такой важный критерий девиантного поведения как его стереотипный, клишированный характер. Исследователи трех стран К.А. Kiehl, P.F. Liddle & J.B. Hopfinger (США) [3], G. Roth (Германии) [4], S. Gregory, S. Hodgins, M. Howard, V. Kumari, A. Simmons, D. Ffytche, N. Blackwood (Англии) [5], занимающиеся изучением нейронных предпосылок криминального поведения при помощи МРТ, пришли к выводу, что у лиц, склонных к совершению преступлений, имеют место нарушения в передней части коры головного мозга (orbitofrontal cortex).

Таким образом, у лиц, склонных к делинквентному поведению, возможно говорить о преимущественном поражении следующих нейropsychологических факторов: нейродинамическая составляющая, функции программирования и контроля. Морфологическими субстратами, обеспечивающими целостность данных факторов, являются медиобазальные и конвекситальные отделы лобных долей.

Проведенное нами эмпирическое исследование выполнено на базе отделения судебно-психиатрических экспертиз Алтайской крае-

вой клинической психиатрической больницы им. Ю.К. Эрдмана. В исследовании участвовали лица, обвиняемые в совершении особо тяжких преступлений и направленные на судебно-психиатрическую экспертизу. Выборку составили 59 мужчин в возрасте 18-60 лет, средний возраст – 33,7 года. Среди них: 42 чел., обвиняемые в совершении особо тяжких преступлений против жизни и здоровья; 17 чел. – против половой неприкосновенности несовершеннолетних. В качестве группы сравнения были отобраны 24 мужчины, никогда не привлекавшиеся к уголовной ответственности и характеризующиеся социально нормативным поведением.

Целью исследования является исследование функций программирования, контроля и регуляции деятельности лиц, обвиняющихся в совершении особо тяжких преступлений.

Методы исследования:

1. Психологический анализ уголовного дела. На основании анализа литературы нами были выделена структура психологического анализа уголовного дела. При помощи данного анализа нами предполагается получить профиль преступного поведения исследованных нами лиц. Уголовные дела анализировались по следующим составляющим: предкриминальное поведение, собственно криминальный период, посткриминальный период.

2. Экспериментально-психологическое обследование: нейропсихологическое обследование функций блока программирования, регуляции и контроля деятельности (регуляция и контроль слухоречевой памяти, регуляция и контроль зрительной памяти, выполнение ритмов по речевой инструкции, реакция выбора, вербальные ассоциации, серийный счет (100-7), решение задач, пятый лишний, раскладывание серий картинок, таблицы Шульте-Горбова, динамический праксис «кулак – ладонь – ребро», конфликтная условная реакция «палец – кулак», воспроизведение заданных графических стереотипов, запоминание двух фраз, написание фразы, состоящей из однородных элементов, реципрокная координация движений).

3. Методы математико-статистической обработки (U-критерий Манна-Уитни).

Результаты исследования. Основой для выполнения отдельных операций является сохранность церебральных механизмов, необходи-

мых для их реализации. В таблице представлены результаты нейропсихологического обследования функций программирования, контроля и регуляции деятельности.

Результаты нейропсихологического обследования функций программирования и контроля обвиняемых в совершении особо тяжких преступления в сравнении с нормативной группой

	Среднее арифметическое		M-W	p
	Основная группа	Группа сравнения		
Реакция выбора	0,88	0,08	403	0,0001
Свободные ассоциации	1,14	0,83	498	0,04
Серийный счет (100-7)	1,22	0,83	541	0,075
Конфликтная условная реакция «Палец – Кулак»	0,97	0,58	530	0,055
Решение задач	0,4	0	468	0,001
Динамический праксис «Кулак – Ребро – Ладонь»	1,98	1,17	383	0,001
Нейропсихологическое обследование Общих баллов	31,2	21,2	387	0,002

Условные обозначения: M-W – статистика Манна-Уитни, p – уровень значимости.

Обвиняемые в совершении особо тяжких преступлений в общем показали более низкий уровень регуляции, программирования и контроля деятельности по сравнению с группой нормы ($p \leq 0,002$). При этом наблюдались преимущественные нарушения кинетического фактора (проба на динамический праксис «Кулак – Ребро – Ладонь») ($p \leq 0,0001$) и фактора программирования и контроля – реакция выбора ($p \leq 0,0001$), свободные ассоциации ($p \leq 0,04$), серийный счет (100-7) ($p \leq 0,075$), конфликтная условная реакция «палец – кулак») ($p \leq 0,055$).

Кинетический нейропсихологический фактор связан с нарушением работы заднелобных отделов головного мозга. При поражении или функциональной недостаточности данной области нарушается процесс смены звеньев психической деятельности и плавность перехода от одного звена к другому. Деятельность таких лиц характеризуется общей ригидностью. Ведущий признак синдрома нарушения регуляции, программирования и контроля деятельности при поражении префронтальных отделов головного мозга – диссоциация между относительной сохранностью непроизвольного уровня активности и дефицитностью в произвольной регуляции психических процессов.

Можно сказать, что у обвиняемых в совершении особо тяжких преступлений наблюдается парадоксальное сочетание ригидности и импульсивности, что также отражается и на характере протекания криминальной деятельности на разных этапах. Согласно психологическому анализу уголовного дела у обвиняемых с нарушением функций программирования и контроля в структуре их криминальной деятельности преобладали неорганизованные характеристики. Обвиняемые с преимущественным поражением префронтальных отделов лобных долей чаще давали непоследовательные показания ($p \leq 0,059$), импульсивно скрывали следы преступления без заранее обдуманного плана ($p \leq 0,038$). Также в данном случае обвиняемый и потерпевший были знакомы задолго до совершения преступления или являлись близкими родственниками ($p \leq 0,03$). При этом между ними отсутствовали неприязненные отношения, а конфликт был спровоцирован ситуативными причинами.

Согласно данным нашего исследования, обвиняемые с поражением кинетического нейропсихологического фактора чаще совершали преступления в состоянии легкого алкогольного опьянения ($p \leq 0,035$). Закономерно при употреблении алкоголя еще более снижался уровень контроля, рос уровень ригидности, что приводило к конфликтному поведению. В состоянии тяжелого алкогольного опьянения на первый план уже выходят нарушения психической деятельности под влиянием алкоголя. С потерпевшими респонденты этой группы, как правило, знакомились непосредственно перед совершением преступления, неприязненные отношения возникали сразу по незначительному поводу ($p \leq 0,034$). Далее в силу общей ригидности психической деятельно-

сти испытуемые данной группы не могли осуществлять другое взаимодействие с потерпевшим кроме конфликтного, что способствовало эскалации противостояния, закончившегося совершением преступления. Также обвиняемым с поражением кинетического нейропсихологического фактора свойственно ригидное последовательное следование стратегии защиты ($p \leq 0,028$), несмотря на то, что она не показала своей эффективности или была опровергнута показаниями свидетелей, а также данными экспертиз. В том числе они чаще в криминальной деятельности использовали инструментальную агрессию ($p \leq 0,055$).

Библиографический список

1. Смирнов В.М. Сенсорные эффекты электростимуляций глубоких структур мозга человека. Механизмы сенсорного контроля движений. Курск, 1974. С. 72-76.
2. Schlesinger L. Compulsive-Repetitive Offenders: Behavioral Patterns, Motivational Dynamics. Chapter 2. From Serial Murder and the Psychology of Violent Crimes. R. N. Kocsis, 2008, p. 15-33.
3. Kiehl K.A., Liddle P.F. & Hopfinger J.B. (2000). Error processing and the rostral anterior cingulate: An event-related fMRI study. *Psychophysiology*, 37, 216-223.
4. Roth G. Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1994. P.410.
5. Gregory S., Hodgins S., Howard M., Kumari V., Simmons A., Ffytche D., Blackwood N. The antisocial brain: psychopathy matters. *Archives of general psychiatry*. 2012. Vol. 69, no. 9. P. 962-972.

А.В. Сумачев

К ВОПРОСУ О МОЛОДЕЖНОМ («БЫТОВОМ») ЭКСТРЕМИЗМЕ

Аннотация. В статье определена классификация неформальных молодежных групп на основе их криминальной сущности. Также дана характеристика криминально-активных («гопники»; националисты; фанаты) и криминально-виктимных («эмо», «готы») неформальных

молодежных групп с позиций уголовно-значимых проявлений молодежного («бытового») экстремизма.

Ключевые слова: неформальная молодежная группа, экстремизм, детерминанты преступности.

A.V. Sumachev

TO THE ISSUE OF YOUTH (SOCIAL) EXTREMISM

Abstract. The article defines the classification of informal youth groups on the basis of their criminal nature. The characteristic of criminally-active («gopnik»; nationalists; fans) and criminally-victim («emo», «goths») informal youth groups is given from positions of criminally significant manifestations of youth («social») extremism.

Keywords: informal youth group, extremism, determinants of crime.

Однажды в разговоре о футболе один из моих студентов сказал: «Знаете, а у меня есть знакомый – он реальный фанат. У него все лицо в шрамах!». А ведь в этой фразе содержится две весьма значимые посылки – «реальный фанат» и «все лицо в шрамах» – которые позволяют утверждать, что отдельные неформальные молодежные объединения представляют непосредственный интерес с позиций уголовно-значимых проявлений молодежного («бытового») экстремизма.

Первоначально заметим, что в молодежной, особенно подростковой среде, деление на «своих» и «чужих» происходит по иным, нежели чем у взрослых основаниям. Большое значение в этом играют субкультурные факторы. Принадлежность к той или иной субкультуре сопровождается противостоянием традиционной культуре, эпатажем ее образцов и носителей. «Чужие» могут стать «врагами» только потому, что они другие. Не важно, живут ли в другом дворе, приехали ли из другого города, имеют ли другую национальность, веру, внешность. Поэтому социокультурные особенности среды общения являются значимым фактором формирования экстремального типа сознания молодежи [1, с. 38].

При этом неформальная молодежная преступная группа – это, как правило, структурированная, юридически не оформленная, крими-

нально-направленная группа людей в возрасте 14-29 лет, ориентированных на совершение преступлений в группе.

В настоящее время существует большое количество критериев, по которым проводится классификация неформальных молодежных объединений. Так, Елена Яковенко отмечала, что неформальные молодежные группировки можно разделить по пристрастиям – на музыкальные, спортивные, интеллектуальные, религиозно-философские [2, с. 11]. С.А. Сергеев, в свою очередь, предлагал следующую типологизацию неформальных молодежных групп (субкультур): 1) романтико-эскапистские неформальные молодежные группы (хиппи, индианисты толкинисты, байкеры); 2) гедонистическо-развлекательные неформальные молодежные группы (мажоры, рэйверы, рэперы и т.п.); 3) криминальные неформальные молодежные группы (гопники, люберы); 4) анархо-нигилистические неформальные молодежные группы (панки, скинхеды, экстремистские субкультуры «левого» и «правого» толка), которые также можно назвать радикально-деструктивными [3, с. 96].

Как видим, классификация неформальных молодежных групп может проводиться по различным основаниям. Для нас представляет интерес несколько иная классификация неформальных молодежных групп, где основанием выделения видов является их криминальная сущность. Исходя из указанного основания, стоит говорить о следующих неформальных молодежных группах.

1. Криминально-активные молодежные группы – неформальные группы с высокой криминальной активностью, целью объединения которых в большинстве случаев является совершение преступлений и иных правонарушений («гопники»; националисты: правые и левые скинхеды, антифашисты; фанаты и др.).

2. Криминально-виктимные молодежные группы – неформальные группы, которые своим образом жизни, поведением, внешним видом провоцируют представителей иных неформальных групп на совершение преступлений против них («эмо», «готы»).

3. Криминально-нейтральные молодежные группы – неформальные объединения, которые не обладают ярко выраженной криминальной активностью, связанной с присущей им субкультурой (байкеры, толкинисты, диггеры, стритрэйсеры и группы молодежи, которые

объединяются по различным направлениям музыки: рэпперы, хиппи, панк-рокеры, клабберы, металлисты, рэйверы и другие).

С точки зрения проявлений молодежного («бытового») экстремизма акцентируем внимание на криминально-активных и криминально-виктимных неформальных молодежных группах.

Криминально-активные неформальные молодежные группы. Наиболее криминально-активной молодежной преступной группой являются националисты. К ним относятся: правые и левые скин-хеды («Арийское братство», «ОБ-88», «Славянский легион»); антифашисты, («Red skins», «R.A.S.H.», «S.H.A.R.P.») различные анархисты и политические движения («лимоновцы», РНЕ, НБП, ДПНИ), а также ряд других криминальных группировок по этническому признаку (например, преступная группа народностей Кавказа «Черные ястребы»). Преступления представителей данных неформальных молодежных групп, как правило, совершаются на почве расовой, национальной или религиозной ненависти или вражды. Националисты отличаются совершением преступлений с особой жестокостью. Группировки националистов обладают высокой сплоченностью, это стало возможным благодаря развитию Интернета и других информационных технологий («виртуальная среда»). Националисты обладают глубокой идеологией, но каждая группировка трактует ее по-своему, что часто приводит к столкновениям даже между группами националистов.

Несомненно, из всех националистов наиболее многочисленными и криминально опасными являются «скинхеды». При этом внешний вид скинхедов максимально приспособлен к уличным дракам: бритая голова, куртка без воротника и неизменные тяжелые ботинки с высоким берцем. Мировоззрение личности националиста достаточно сформировано, поэтому крайне трудно привить им здоровый социальный образ жизни. Националисты участвуют в различных официальных и неофициальных митингах, протестах и демонстрациях, поэтому многие считают, что националисты действуют по заказу госструктур, хотя финансирование экстремистских группировок на высшем уровне вряд ли возможно. Националистам нравится, что все считают, что их много и они страшные.

Не менее криминально опасной группой молодежи являются «гопники». Это представители маргинальной молодежи, ведущей асо-

циальный образ жизни. Структура группировок «гопников» очень сложна, так как данная молодежная группа является самой неконкретизированной, а представители этой группы не относят себя к данной субкультуре. Гопники культивируют преступное поведение, мировоззрение, традиции и жаргон уголовного мира. Группировки «гопников» делятся по территориальному признаку и, как правило, не поддерживают отношений друг с другом. Каждая группировка «гопников» состоит из 10-30 человек, в большинстве случаев без четко выраженных лидеров, но некоторые представители пользуются большим авторитетом, чем другие. Средний возраст «гопника» составляет 16-25 лет. В основном все они выходцы из неблагополучных семей, многие неоднократно судимы. Наиболее часто совершаемые преступления «гопниками» – кражи, грабежи, разбои, вымогательства, причинение вреда здоровью различной тяжести, а также убийства. Места обитания «гопников» – это окраины, рабочие районы, парки и скверы городов и поселков. Само название «гопник» происходит от выражения «гоп-стоп», которое в свою очередь произошло от слова «гоп» – выражение скачка, прыжка или удара, которое упоминается в пословице «не говори гоп, пока не перепрыгнешь». Также есть версия, что в 1920-е годы в Петрограде в гостинице «Октябрьская» расположилось Городское общежитие пролетариата (ГОП), куда со всех вокзалов свозили беспризорников, промышляющих в городе уличными кражами и мелким грабежом. Их прозвали «гопниками» – по аббревиатуре приюта. В настоящее время осуществлять профилактику преступлений данной субкультуры очень сложно, так как отсутствует какая-либо программа по пресечению криминальной деятельности «гопников».

Другой криминально-активной группировкой являются футбольные фанаты. У крупных российских клубов насчитывается по несколько официальных и неофициальных фанатских объединений, в которых по некоторым данным состоят сотни тысяч человек. Первые хулиганские группировки европейского масштаба – это «Red-Blue Warriors» (ПФК «ЦСКА»), «Flint's Crew» (ФК «Спартак») и «Ultras» (ФК «Зенит»). Практически каждый их выезд на футбольный матч своей команды сопровождался массовыми хулиганствами и драками. На происходящее обратили внимание силовые структуры, последовали аресты, милиция заняла крайне жесткую позицию, и фанаты, дабы

оградить себя от лишнего внимания, стали скрытными и осторожными, перенимая тактику, характерную для британских «Кэжуалс» [4]. Вместе с тем фанатское движение вскоре стало модным, спровоцировав быстрый рост числа футбольных группировок как в столице, так и по всей России. В официальных фанатских клубах существует строгая иерархия и фанатский «кодекс чести». Все мероприятия, проводимые фанатами (от «кричалок» и баннеров до крупномасштабных драк), являются четко спланированными лидерами данных группировок, исключения лишь составляют неофициальные футбольные банды (на сленге – «фирмы»). В любой официальной или неофициальной «фирме» существует лидер, который отвечает за организацию деятельности Фан-клуба, а именно: организация выездных матчей (билеты, транспорт, проживание и т.п.), контакт с администрацией футбольного клуба, контакт с лидерами других «фирм». В настоящее время за грубое, непристойное поведение болельщиков на трибунах наказывается сам Футбольный клуб, поэтому администрация клуба тесно взаимодействует с лидерами фанатских «фирм». Объединения фанатов отличаются от других субкультур высокой сплоченностью.

Криминальная активность особенно футбольных фанатов достаточно высока. Так, после матча сборных России и Японии 9 июня 2002 года, показ которого устроили на Манежной площади в г. Москве, пьяные фанаты стали громить все вокруг. В итоге пострадали 75 человек, из которых 49 были госпитализированы, а один – скончался. Относительно недавно – 11 мая 2014 года – во время матча «Зенит» – «Динамо» в г. Санкт-Петербурге после гола А. Кержакова на 87-й минуте матча сотни местных фанатов выбежали к лицевой линии, а некоторые – даже на поле. При этом один из фанатов «Зенита» подбежал к защитнику москвичей Владимиру Гранату и ударил его по лицу [5].

О значимости проблем фанатского движения с позиций противодействия преступности служат и защищенные кандидатские диссертации не только по юриспруденции (А.А. Мейтин. Криминологическая характеристика преступлений, совершаемых футбольными болельщиками, и их предупреждение: дисс. ... канд. юрид. наук. Ростов-на-Дону: Ростовский юридический институт МВД России, 2004.), но и по психологии (Медников С.В. Психологические составляющие агрес-

сивного поведения футбольных болельщиков: дисс. ... канд. психол. наук. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургского государственного университета, 2012).

Криминально-виктимные неформальные молодежные группы («эмо» и «готы»).

Эмо как современная субкультура берет начало в США и началась она с музыки. В начале 80-х на музыкальной ниве был все еще популярен так называемый «Вашингтонский хардкор» – смесь тяжелого рока и панк-рока. Эмо имеет особый стиль одежды и внешнего вида («универсальный прикид» Эмо содержит одежду в черно-розовую полосу; очень популярны орнаменты с шашечками), что является предметом самовыражения и открывает окружающим индивидуальность каждого Эмокида. Культура Эмо, в первую очередь, проявляется в эмоциях, что и предопределяет происхождение ее названия от слова – ЭМОции. Большинство «Эмобоев» выглядят как девочки, а многие «Эмогерл» – как мальчики. В среде Эмо часто встречается бисексуальность, что является одной из причин проявления в отношении них насилия. Так, в 2008 году на одном из центральных телеканалов показали документальный фильм «Бойцовские девки», где в одном из сюжетов шла речь о том, как в г. Москве «плохие девчонки» издеваются над «ЭМО» [6].

Готы относятся к представителям готической культуры, зародившейся в конце 70-х годов XX века на волне пост-панка. Готическая субкультура культивирует индивидуальность и характеризуется такими чертами, как любовь к готической музыке (готик-року, дэт-року, дарквейву), мрачный имидж, интерес к мистицизму и эзотерике, декадансу [7].

Стоит заметить, что пик насилия в отношении представителей криминально-виктимных молодежных субкультур пришелся на 2007-2008 гг. в период наиболее массового демонстрационного их проявления. В настоящее время наблюдается некоторый «спад» именно в демонстрации принадлежности к субкультуре «эмо» и «готы».

Таким образом, уголовно-значимые проявления молодежного экстремизма могут быть обусловлены относительно «бытовыми» установками – принадлежностью к тому или иному неформальному молодежному объединению.

И несколько слов о профилактике молодежного («бытового») экстремизма, в частности, со стороны футбольных фанатов. В одном из российских городов проходила игра футбольного клуба «Анжи» из Махачкалы. Предполагался, соответственно, и приезд фанатов данного клуба. За некоторое время до игры сотрудникам полиции и некоторым близким им людям из этого города «кавказской» внешности сказали, чтобы они не брились (отрастили бороду) и на матч пришли в соответствующей одежде – желто-зеленые майки, шарфы, папахи. Основная задача этих полицейских была смешаться на трибунах с футбольными болельщиками «Анжи» и успокаивать наиболее агрессивно настроенных фанатов. Мера профилактики сработала, игра закончилась без эксцессов, в отличие от беспорядков, учиненных фанатами футбольного клуба «Зенит» на стадионе в Тюмени, когда в 2013 году они, недовольные поражением своей команды в игре с тюменским клубом, начали кидать петарды на поле и подожгли сиденья на стадионе. После инцидента полиция задержала 17 человек [8].

Таким образом, исследование уголовно-значимых проявлений молодежного («бытового») экстремизма с позиций, в том числе, и психологических установок неформальных молодежных объединений, представляется актуальным для разработки соответствующих профилактических мероприятий.

Библиографический список

1. Зубок Ю.А., Чупров В.И. Молодежный экстремизм. Сущность и особенности проявления // Социологические исследования. 2008. № 5. С. 37-47.
2. Яковенко Е. Такие разные лица // Если. 1996. № 12. С.11-12.
3. Сергеев С.А. Молодежные субкультуры в республике // Социологические исследования. 1998. № 11. С. 95-102.
4. John King «The Football Factory» (Фабрика футбола). М.: АСТ, Адаптек, 2005.
5. Десять самых масштабных выходов футбольных фанатов / FURFUR [Электронный ресурс]. URL: <http://www.furfur.me/furfur/culture/culture/175975-10-samyh-zverskih-vyhodok-futbolnyh-fanatov> (время доступа: 07.08.2019 г.)

6. Бойцовские девки: документальный фильм: YouTube [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=S1U8Jvxrg3A> (время доступа: 07.08.2019 г.).

7. Готы (субкультура): материал из Википедии – свободной энциклопедии [Электронный ресурс]. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D0%BE%D1%82%D1%8B_\(%D1%81%D1%83%D0%B1%D0%BA%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B0](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D0%BE%D1%82%D1%8B_(%D1%81%D1%83%D0%B1%D0%BA%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B0))) (время доступа: 07.08.2019 г.).

8. LIFE Новости. [Электронный ресурс]. URL: <https://life.ru/t/новости/122046> (время доступа: 07.08.2019 г.).

Н.Г. Янова, И.В. Рехтина

СТРАТЕГИИ САМОМОНИТОРИНГА ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ МЕДИАТОРОВ И АДВОКАТОВ

Аннотация. Работа посвящена актуальной для юридической психологии проблеме эффективности судебной коммуникации. Новизна состоит в изучении психотехники разрешения споров в современной практике APC. В статье представлены результаты эмпирического исследования успешной профессиональной деятельности юриста в системе состязательных и согласительных процедур разрешения споров.

Ключевые слова: судебная психология, APC, медиатор, адвокат, психодиагностика.

N.G. Yanova, I.V. Rekhtina

LANGUAGE PERSONALITY & SELF-MONITORING STRATEGIES FOR MEDIATORS AND LAWYERS

Abstract. The paper is devoted to the issue of judicial communication effectiveness. The novelty lies in the psychotechnical research of dispute resolution in modern practice ADR. The article presents the results of the empirical study of the successful professional activities of lawyers in the system of adversarial and conciliation dispute resolution procedures.

Keywords: forensic psychology, ADR, mediator, lawyer, psychological assessment.

Фокус исследования направлен на юристов-профессионалов, для которых стресс-менеджмент составляет повседневный фон и требует эмоциональных и когнитивных ресурсов управления собой и ситуацией [1, с. 42]. Способность личности к самоконтролю публичного образа была открыта в теории самомониторинга Марка Снайдера [2, р. 530]. Несмотря на ее популярность, проблема изучения роли самомониторинга в копинг-стратегиях профессиональной деятельности представляет актуальность как в теоретическом, так и прикладном аспекте. Мы рассматриваем проблему профессионального самомониторинга как копинга личности юриста в системе APC, на примере сравнения деятельности судебных медиаторов и адвокатов. Выбор эмпирической базы обусловлен различием стиля самомониторинга в системе состязательных и согласительных процедур судебных споров.

Цель: психологический анализ самомониторинга личности в копинг-стратегиях медиатора и адвоката в профессиональной деятельности. Гипотеза: система состязательных и согласительных процедур судебного урегулирования предполагает различия в копинг-стратегиях личности и поведения, и связана с локусом самомониторинга и видами совладающего поведения. Выборка составила 48 человек, по 24 в каждой профессиональной группе. Экспериментальный план предполагал построение копинг-моделей самомониторинга личности в каждой группе юристов. Метод исследования: тестовая психодиагностика. Тестовая батарея включала: опросник совладающего поведения Р. Лазаруса, опросник проактивного совладающего поведения (Е. Грингласс, С. Тауберт, Р. Шварцер, Л. Аспинвалл в адаптации Е.С. Старченковой), шкала психологического благополучия К. Рифф (адаптация Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко), шкала социального самоконтроля М. Снайдера, шкала толерантности к неопределенности С. Баднера, тест эмоционального интеллекта Н. Холла.

Результаты исследования. Достоверных различий в интегральной оценке уровня самомониторинга (СМ) нет. По тестовой норме обе группы показывают высокий уровень, что указывает на профессиональную компетентность личности юриста в работе с публичным образом.

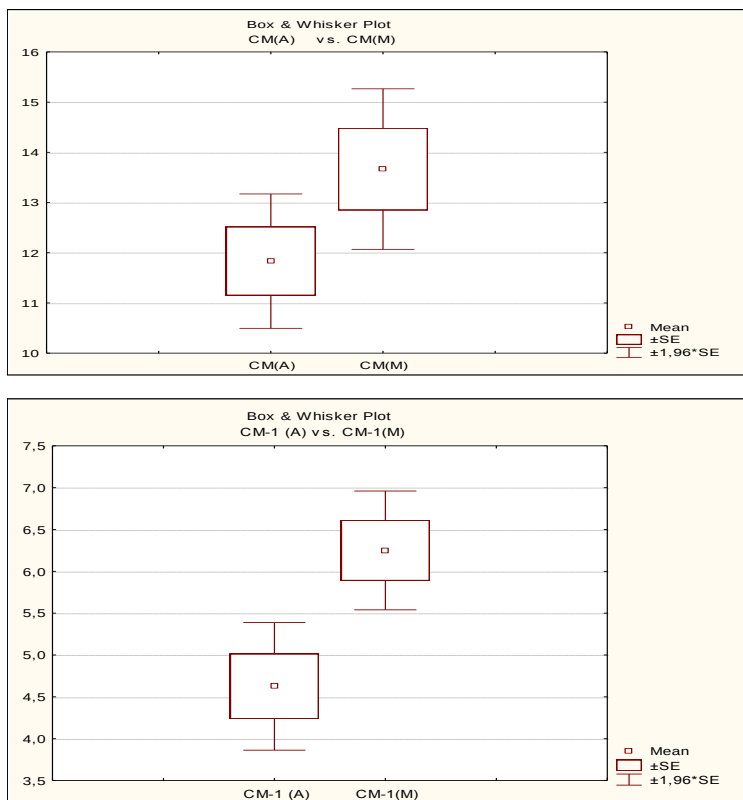


Рис. 1. Т-критерий оценки различий уровня и локуса СМ в группах

Различия оказались связаны не с уровнем, а локусом самомониторинга, и касаются внутренней структуры шкалы Снайдера. Умение выстраивать (1 фактор шкалы) и отслеживать публичный образ (2 фактор шкалы) у медиаторов выше, чем у адвокатов. Несмотря на равные показатели способности к языковой публичной игре медиатора и адвоката, для медиаторов рефлексивная оценка и когнитивный контроль своего публичного образа выражены сильнее.

Психологический профиль самомониторинга медиатора и адвоката отличается по типам копинг-стратегий.

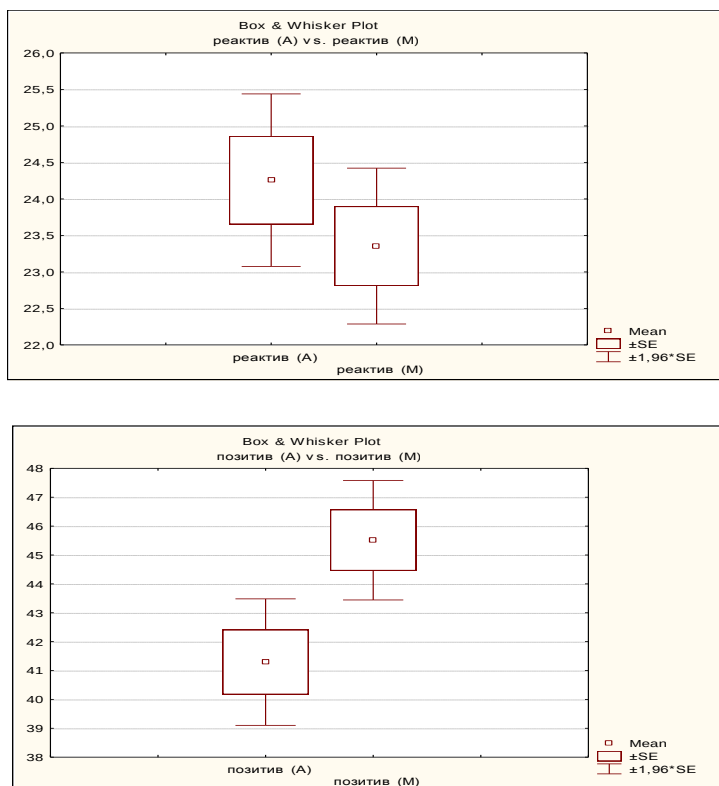


Рис. 2. Т-критерий оценки видов копинга: реактивный и проактивный

Реактивный стиль реакции на стресс в моделях соперничества и сотрудничества в группах выражен одинаково. Профессиональные типы отличает не стресс-менеджмент, а позитивный и проактивный стиль поведения. Как показывает статистика Стьюдента, медиаторы используют позитивный копинг чаще, чем адвокаты. Согласительная процедура разрешения спора связана с позитивным мышлением, ориентированным на поиск согласия сторон, а состязательная процедура – с критическим мышлением, ориентированным на различия между ними. Концепция примирительной процедуры использует позитивный копинг-ресурс для сближения сторон, идеология состязательной процедуры использует позитивную тактику победы одной стороны для

поражения другой. Триумф победителя в суде неизбежно означает фиаско проигравшего.

Проактивный компонент в медиативной стратегии ведения спора выше. Адвокаты сильнее сдержаны объективной доказательной базой, чем медиаторы, использующие поиск субъективной ценности интересов сторон. Результаты говорят о выраженной стратегии позитивного и проактивного копинга медиатора [3, с. 11].

Сравнение по тесту толерантности к неопределенности Баднера также оказалось в пользу медиаторов. Непредсказуемость ситуации медиативного процесса выше, чем судебного, что требует установки личности к постоянному пересмотру границ позиций, а не ее защиты или экспансии. Медиаторы направлены на развитие ситуации неопределенности. Адвокаты нацелены на определенность и однозначность вердикта.

Анализ теста эмоционального интеллекта Холла не показал достоверных различий в интегральной оценке EQ. В обеих выборках значение EQ выше среднего. Но в структуре показателей EQ значимые различия выявлены. Уровень эмпатии и способность к управлению своими эмоциями у медиаторов выше, а вот чувствительность к распознаванию эмоций других выражена равноценно в обеих группах.

Таким образом, для профессиональной деятельности специалистов по спорам имеет значение не уровневая, а структурная оценка не интегральных, а локальных показателей самомониторинга и эмоционального интеллекта. Локусом главных различий стали такие параметры, как способность отслеживать и корректировать экспрессивный контроль, способность управлять эмоциями, уровень толерантности к неопределенности, показатели проактивного и позитивного копинга.

Рассмотрим предикторы в копинг-стратегиях самомониторинга.

N=24		Regression Summary for Dependent Variable: CM(A) (Spreadsheet)				
		R= ,53940462 R ² = ,29095734 Adjusted R ² = ,14168521 F(4,19)=1,9492 p<,14356 Std.Error of estimate: 1,5807				
	Beta	Std.Err. of Beta	B	Std.Err. of B	t(19)	p-level
Intercept			14,64641	4,356408	3,36204	0,003274
проактив (A)	0,124978	0,299970	0,02773	0,066561	0,41663	0,681615
реактив (A)	0,210713	0,342528	0,12170	0,197834	0,61517	0,545740
в стрессе (A)	-0,618609	0,222483	-0,21117	0,075949	-2,78048	0,011919
позитив (A)	-0,439853	0,385213	-0,13710	0,120071	-1,14184	0,267705

N=24		Regression Summary for Dependent Variable: CM(M) (Spreadsheet)				
		R= ,71136601 R ² = ,50604159 Adjusted R ² = ,40205035 F(4,19)=4,8662 p<,00715 Std.Error of estimate: ,68090				
	Beta	Std.Err. of Beta	B	Std.Err. of B	t(19)	p-level
Intercept			5,691786	2,467671	2,30654	0,032514
проактив (M)	0,137209	0,186456	0,012891	0,017518	0,73588	0,470795
реактив (M)	0,137824	0,170006	0,045477	0,056096	0,81070	0,427574
в стрессе (M)	-0,228521	0,173512	-0,055112	0,041845	-1,31703	0,203493
позитив (M)	0,527118	0,170346	0,089753	0,029005	3,09440	0,005969

Рис. 3. Регрессионные модели предикторов CM в группах

По результатам регрессионного анализа предиктором самомониторинга в копинг-стратегиях адвокатов является стресс-менеджмент, а именно способность спокойно воспринимать ситуацию ведения судебного спора вне стрессовых угроз. Предиктором самомониторинга в копинг-стратегиях медиаторов является стратегия позитивного копинга, что подтверждает метафору о медиации как способе позитивных переговоров в споре и конфликте.

Сравнение факторных моделей позволяет выявить копинги поведения для состязательной и согласительной процедуры рассмотрения спора. В результате факторизации методом варимакс-вращения получены 2- и 3-факторные модели.

Variable	Factor Loadings (Varimax Extraction: Principal components (Marked loadings are > .5))	
	Factor 1	Factor 2
CM(A)	0,019046	0,865571
EQ(A)	0,230882	0,713737
TH (A)	-0,071213	0,580146
проактив (A)	-0,874753	-0,030822
реактив (A)	-0,897224	0,028190
в стрессе (A)	0,227055	-0,720671
позитив (A)	-0,934356	0,077749
Expl.Var	2,553519	2,122359
Prp.Totl	0,364788	0,303194

Variable	Factor Loadings (Varimax normalized Extraction: Principal components (Marked loadings are > .600000))		
	Factor 1	Factor 2	Factor 3
CM(M)	0,707281	0,147583	0,517799
EQ(M)	-0,053095	-0,891192	-0,033827
TH(M)	0,670513	0,304600	-0,209818
проактив (M)	0,580796	0,145197	0,622830
реактив (M)	0,753696	-0,383744	0,055722
в стрессе (M)	0,049463	0,215828	-0,783544
позитив (M)	0,035376	0,395897	0,613656
Expl.Var	1,861734	1,280443	1,694821
Prp.Totl	0,265962	0,182920	0,242117

Рис. 4. Факторные модели копинга CM в группах

Двухфакторная модель адвоката связывает реализацию стратегии самомониторинга с отсутствием стресс-реакции, ресурсами эмоционального интеллекта и толерантностью к неопределенности. Трехфакторная модель медиатора позволяет описать 2 стратегии самомониторинга. Первая (1 фактор) определяет самомониторинг в профессии как стратегию быстрого опережающего реагирования в ситуации неопределенности и описывает один тип проактивного копинга. Вторая (3 фактор) определяет самомониторинг в профессии как позитивный проактивный копинг без стресса. Результат математически подтверждает тезис о медиации как стратегии позитивных переговоров в зоне конфликта.

Таким образом, самомониторинг личности как профессиональная стратегия медиатора и адвоката имеет свои сходства и различия в системе состязательных и согласительных процедур. Сходства касаются копинга стресс-менеджмента в условиях неопределенности, а различия – в тактиках использования проактивного и позитивного копинга. Общим компонентом самомониторинга личности являются личностные компетенции, различиями становятся субъектные компетенции, касающиеся рефлексии и когнитивного контроля [4, р. 1170].

Результаты исследования дают возможность для описания и интерпретации психологического портрета юриста, работающего в сфере состязательных или согласительных судебных процедур. Материал

может быть использован в программах квалификационной подготовки кадров.

Библиографический список

1. Сабирова Р.Ш. Копинг-поведение и специфика профессиональной деятельности юриста // Международный журнал экспериментального образования. 2017. № 3 (часть 1). С. 42-45.
2. Gangestad S.W., Snyder M. Self-monitoring: Appraisal and re-appraisal // Psychological Bulletin. 2000. № 126. Pp. 530-555.
3. Базаров Т.Ю. Социально-психологические детерминанты эффективности медиации // Психологические исследования. 2012. Т. 5. № 23. С. 11.
4. Cheng C.M. Self-monitoring without awareness: using mimicry as a nonconscious affiliation strategy // Journal of Personality and Social Psychology. 2003. № 85 (6). Pp. 1170-1179.
5. Скабелина Л.А. Психологические аспекты адвокатской деятельности. М.: Федеральная палата адвокатов, 2012. 229 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абакарова Татьяна Владимировна, аспирант Института психологии и педагогики Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, Россия, e-mail: abakarovatv@gmail.com

Антонов Александр Юрьевич, аспирант кафедры информационных технологий Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, Россия, email: sanya.a23@mail.ru

Бессараб Анастасия Владимировна, студент Института психологии и педагогики Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, Россия

Братчикова Юлия Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург, Россия, e-mail: ivanov@mail.ru

Волкова Татьяна Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и прикладной психологии Алтайского государственного университета, г. Барнаул, Россия, e-mail: v.t.g@mail.ru

Воронцов Александр Владимирович, аспирант факультета психологии и педагогики Алтайского государственного университета, сотрудник УФСБ России по Алтайскому краю, г. Барнаул, Россия

Глухов Дмитрий Николаевич, старший преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии Владимирского государственного университета имени А.Г. и Н.Г. Столетовых, г. Владимир, Россия, e-mail: 020083@mail.ru

Дарвиш Олеся Борисовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, Россия, e-mail: darvish2772@mail.ru

Дубровина Лариса Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной педагогики и психологии Владимирского государственного университета имени А.Г. и Н.Г. Столетовых, г. Владимир, Россия, e-mail: dubrovina69@bk.ru

Зеркалий Наталья Григорьевна, магистрант кафедры психологии образования Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург, Россия, e-mail: zerkalnaia@mail.ru

Казакова Ирина Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Омского государственного педагогического университета, г. Омск, Россия, e-mail: kochkareva_i@list.ru

Казанцева Олеся Леонидовна, кандидат юридических наук, доцент кафедры конституционного и международного права Юридического института Алтайского государственного университета, г. Барнаул, Россия, e-mail: verwaltung@mail.ru

Каширский Дмитрий Валерьевич, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии и реабилитационных технологий Института высшего и дополнительного профессионального образования Федерального научно-клинического центра реаниматологии и реабилитологии, г. Москва, Россия, e-mail: psymath@mail.ru

Клименко Светлана Сергеевна, студент Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург, Россия, e-mail: s.s.klimenko@uspu.me

Кравцов Олег Геннадьевич, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры юридической психологии УНК ПСД Московского университета МВД России им. В.Я. Кикотя, г. Москва, Россия, e-mail: kravtsovog@gmail.com

Литвинова Алёна Александровна, аспирант Института психологии и педагогики Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, Россия, e-mail: alenalit79@mail.ru

Макарова Анна Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности Волгоградского государственного социально-педагогического университета, г. Волгоград, Россия, e-mail: makarova-anna2013@mail.ru

Малетина Маргарита Алексеевна, студент Института психологии и педагогики, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, e-mail: malesha050699@mail.ru

Мотков Олег Иванович, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии личности Российского государственного гуманитарного университета, г. Москва, Россия, e-mail: oleg1748@yandex.ru

Нефедова Алла Валерьевна, старший преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии Владимирского государственного

го университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, г. Владимир, Россия, e-mail: a.nefyodova@yandex.ru

Обласова Ольга Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой психологии Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, Россия, e-mail: o.oblasova@mail.ru

Павлова Евгения Вячеславовна, старший преподаватель кафедры психологии профессиональной деятельности Волгоградского государственного социально-педагогического университета, г. Волгоград, Россия, e-mail: melarosa@list.ru

Паутова Валерия Валерьевна, старший преподаватель кафедры психологии Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, Россия, e-mail: pautova.valeriya@mail.ru

Протасова Ирина Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия, e-mail: protasovain@mail.ru

Рехтина Ирина Владимировна, кандидат юридических наук, доцент, доцент кафедры трудового, экологического права и гражданского процесса Алтайского государственного университета, г. Барнаул, Россия, e-mail: jerdel80@mail.ru

Сабельникова Наталья Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии Института психологии и педагогики Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, Россия, e-mail: nsabelni@mail.ru

Садовникова Татьяна Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, г. Москва, Россия, e-mail: tatsadov@yandex.ru

Сорокина Ирина Радиславовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной педагогики и психологии Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, г. Владимир, Россия, e-mail: sociolog1966@yandex.ru

Сосновский Борис Алексеевич, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей и социальной психологии департамента психологии Уральского федерального университета имени

первого Президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург, Россия, e-mail: sosnovsk@list.ru

Старосельцева Ольга Владимировна, аспирант, кафедра общей и прикладной психологии, факультет психологии и педагогики Алтайского государственного университета; медицинский психолог, отделение стационарной судебно-психиатрической экспертизы Алтайской краевой клинической психиатрической больницы имени Ю.К. Эрдынина, г. Барнаул, Россия, e-mail: Kuznetzova_Olga.1988@mail.ru

Сумачев Алексей Витальевич, доктор юридических наук, профессор, профессор кафедры уголовного права и уголовного процесса Югорского государственного университета, г. Ханты-Мансийск, Россия, e-mail: alekssumachev@mail.ru

Сычёв Олег Анатольевич, кандидат психологических наук, доцент, научный сотрудник Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета им. В.М. Шукшина, г. Бийск, Россия, e-mail: osn1@mail.ru

Черникова Алла Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, Россия, e-mail: a.a.chernikova1977@mail.ru

Шанина Ксения Викторовна, студентка института психологии Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург, Россия, e-mail: kseniya.sh98@yandex.ru

Шмойлова Наталья Александровна, соискатель ученой степени кандидата психологических наук кафедры психологии Алтайского государственного педагогического университета; начальник отдела по реабилитации и архивной информации ГУ МВД России по Алтайскому краю, г. Барнаул, Россия, e-mail: nataliasch@ya.ru

Эрнст Галина Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, Россия, e-mail gg_ernst@mail.ru

Янова Наталья Геннадьевна, кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры общей и прикладной психологии, заведующий базовой кафедрой психометрики Алтайского государственного университета, г. Барнаул, Россия, e-mail: yanova.ng@yandex.ru

CONTRIBUTORS

Abakarova Tatyana Vladimirovna, PhD Student, Department of Psychology, Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, e-mail: abakarovatv@gmail.com

Antonov Alexander Yuryevich, PhD Student, Department of Information Technology, Altai State Pedagogical University, Barnaul, Россия, email: sanya.a23@mail.ru

Bessarab Anastasia Vladimirovna, Student, Institute of Psychology and Pedagogics Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia.

Bratchikova Yulia Vladimirovna, PhD (in Psychology), Associate Professor, Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia, e-mail: bratuv@yandex.ru

Darvish Olesya Borisovna, PhD (in Psychology), Associate Professor, Department of Psychology, Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, e-mail: darvish2772@mail.ru

Dubrovina Larisa Anatolevna, PhD (in Psychology), Associate Professor, Department of Social Pedagogy and Psychology, Vladimir State University named after Alexander Grigorievich and Nikolai Grigorievich Stoletovy, Vladimir, Russian Federation, e-mail: dubrovina69@bk.ru

Ernst Galina Gennadievna, PhD (in Pedagogics), Associate Professor, Department of Psychology, Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, e-mail: gg_ernst@mail.ru

Glukhov Dmitry Nikolaevich, Senior Lecturer of the Department of Social Pedagogy and Psychology of Vladimir State University named after A.G. and N.G. Stoletov, Vladimir, Russia, e-mail: 020083@mail.ru

Kashirsky Dmitry Valerievich, Sc. D (in Psychology), Professor, Department of Psychology and Reabilitology, Institute of Higher and Supplementary Professional Education, Federal Science-Clinical Center of Rheumatology and Reabilitology, Russia, Moscow, e-mail: psymath@mail.ru

Kazakova Irina Valeryevna, Ph.D (in Psychology), Assistant Professor, Department of Psychology, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia, kochkareva_i@mail.ru

Kazantseva Olesya Leonidovna, PhD (in Law), Associate Professor at the Department of Constitutional and International Law, Law Institute, Altai State University, Barnaul, Russia, e-mail: verwaltung@mail.ru

Klimenko Svetlana Sergeevna, Student of the Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia, e-mail: s.s.klimenko@uspu.me

Kravtsov Oleg Gennadievich, PhD (in Psychology), Assistant Professor, V.Ya. Kikot' Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Educator of Juristic Psychology Department, Moscow, Russia, e-mail: kravtsovog@gmail.com

Litvinova Alena Alexandrovna, PhD Student, Department of Psychology, Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, e-mail: alenalit79@mail.ru

Makarova Anna Nikolaevna, PhD (in Pedagogy), Associate Professor, Department of Psychology of Professional Activity, Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia, e-mail: makarova-anna2013@mail.ru

Maletina Margarita Alexeevna, Student, Institute of Psychology and Pedagogics Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, e-mail: malesha050699@mail.ru

Motkov Oleg Ivanovich, PhD (in Psychology), Associate Professor, Department of Psychology of Personality, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia, e-mail: oleg1748@yandex.ru

Nefyodova Alla Valerievna, Assistant Professor of Social Pedagogy and Psychology Department of the Vladimir State University named after Alexander Grigorievich and Nikolai Grigorievich Stoletovy, Vladimir, Russia, e-mail: a.nefyodova@yandex.ru

Oblasova Olga Vladimirovna, PhD (in Psychology), Head of Department of Psychology, Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, e-mail: o.oblasova@mail.ru

Pavlova Eugenia Vyacheslavovna, Senior Lecturer, Department of Psychology of Professional Activity, Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia, e-mail: melarosa@list.ru

Pautova Valeria Valerievna, Senior Lecturer, Department of Psychology, Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, e-mail: pautova.valeriya@mail.ru

Protasova Irina Nicolaevna, PhD (in Psychology), Associate Professor, Chair of Pedagogy and Psychology, Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy, Biysk, Russia, e-mail: protasovain@mail.ru

Rehtina Irina Vladimirovna, PhD (in Law), Associate Professor, Law Institute, Altai State University, Barnaul, Russia, e-mail: jerdel80@mail.ru

Sabelnikova Natalia Victorovna, PhD (in Psychology), Associate Professor, Department of Psychology, Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, e-mail: nsabelni@mail.ru

Sadovnikova Tatyana Yuryevna, PhD (in Psychology), Associate Professor, Department of Developmental Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, e-mail: tatsadov@yandex.ru

Sorokina Irina Radislavovna, PhD, Associate Professor of Social Pedagogy and Psychology Department of the Vladimir State University named after Alexander Grigorievich and Nikolai Grigorievich Stoletov, Vladimir, Russia, e-mail: sociolog1966@yandex.ru

Sosnovskiy Boris Alexeevich, Sc. D (in Psychology), Professor, Department of General and Social Psychology, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia, e-mail: sosnovsk@list.ru

Staroseltseva Olga Vladimirovna, PhD Student, Chair of the general and applied psychology, Department of psychology and pedagogics, Altai State University; clinical psychologist, Office Stationery is judicial-psychiatric examinations of persons in custody, Altai regional clinical psychiatric hospital named after Y.K. Erdmann, Barnaul, Russia, Kuznetsova_olga.1988@mail.ru

Sumachev Alexey Vitalievich, Sc.D. (in Law), Professor, Professor of the Department of criminal law and criminal procedure of Yugor State University, mountains. Khanty-Mansiysk, Russia, e-mail: alekssumachev@mail.ru

Sychev Oleg Anatolievich, PhD (in Psychology), Associate Professor, Research Fellow, Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy, Biysk, Russia, e-mail: osn1@mail.ru

Shanina Ksenia Viktorovna, student of the Institute of psychology, Ural state pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, e-mail: kseniya.sh98@yandex.ru

Shmoilova Natalia Alexandrovna, PhD Student, Department of Psychology, Altai State Pedagogical University; Head of the Department of Rehabilitation and Archival Information of the Ministry of Internal Affairs of Russia in the Altai Territory, Barnaul, Russia, e-mail: nataliasch@ya.ru

Chernikova Alla Anatolievna, PhD (in Pedagogics), Associate Professor, Department of Psychology, Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, e-mail: a.a.chernikova1977@mail.ru

Volkova Tatyana Gennadevna, PhD (in Psychology), Associate Professor, Department of General and Applied Psychology, Altai State University, Barnaul, Russia, e-mail: ivanov@mail.ru

Vorontsov Aleksandr Vladimirovich, PhD Student, Altai State University; Officer of the Federal Security Service of Russia in the Altai Territory, Barnaul, Russia.

Yanova Natalya Gennadyevna, PhD (in Sociology), Faculty of General and Applied Psychology, Altai State University, Barnaul, Russia, e-mail: yanova.ng@yandex.ru

Zerkaliy Natalia Grigorievna, Master's Degree Student of the Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia, e-mail: zerkalnaia@mail.ru

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЮРИДИЧЕСКОЙ
ПСИХОЛОГИИ: ОБРАЗОВАНИЕ, ПРАВО
И СОЦИАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ**

*Сборник материалов II Международной
научно-практической конференции*

**ACTUAL ISSUES IN LAW PSYCHOLOGY:
EDUCATION, LAW AND SOCIAL PRACTICE**

Proceedings of the International Conference

Редактирование, подготовка оригинал-макета
С.И. Тесленко

Дизайн обложки

*Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен,
названий и иных сведений, а также за соблюдение законов
об интеллектуальной собственности несет автор
публикуемых материалов*

ЛР 020261 от 14.01.1997.

Подписано в печать 26.06.2020. Формат 60х84 / 16.

Бумага офсетная. Усл.-печ. л. 14,6

Тираж 300 экз. Заказ № 189

Издательство Алтайского государственного университета

Типография Алтайского государственного университета:
656099 Барнаул, ул. Димитрова, 66