

МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНАЯ ШКОЛА ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

Ежемесячный научный журнал

№ 7 / 2014

Часть 2

Редакционная коллегия:

Главный редактор конференции: Завальский Яков Андреевич (Россия), доктор психологических наук, профессор

Научный редактор: Игнатьев Сергей Петрович (Россия), доктор педагогических наук, профессор

Ответственный секретарь редакции: Давыдова Наталия Николаевна, кандидат психологических наук, доцент.

Арсеньев Дмитрий Петрович (Россия),
доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией
Бычковский Роман Анатолиевич (Россия),
доктор психологических наук, профессор, МГППУ
Ильченко Федор Влериевич (Россия),
доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией психологии
Кобзон Александр Владимирович (Россия),
доктор педагогических наук, профессор
Панов Игорь Евгеньевич (Россия),
доктор технических наук, профессор
Петренко Вадим Николаевич (Казахстан),
доктор психологических наук, профессор
Прохоров Александр Октябринович (Казахстан),
доктор педагогических наук, профессор
Савченко Татьяна Николаевна (Белорусь),
кандидат психологических наук, доцент
Стеценко Марина Ивановна (США),
Ph.D., профессор
Строганова Татьяна Александровна (Украина),
доктор педагогических наук, профессор

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна. Материалы публикуются в авторской редакции.

Международные индексы:



Ответственный редактор:

Главный редактор: Завальский Яков Андреевич (Россия), доктор психологических наук, профессор
Международный редакционный совет:

Научный редактор:

Игнатьев Сергей Петрович (Россия), доктор педагогических наук, профессор

Ответственный секретарь редакции:

Давыдова Наталия Николаевна, кандидат психологических наук, доцент.

Арсеньев Дмитрий Петрович (Россия),
доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией
Бычковский Роман Анатолиевич (Россия),
доктор психологических наук, профессор, МГППУ
Ильченко Федор Влериевич (Россия),
доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией психологии
Кобзон Александр Владимирович (Россия),
доктор педагогических наук, профессор
Панов Игорь Евгеньевич (Россия),
доктор технических наук, профессор
Петренко Вадим Николаевич (Казахстан),
доктор психологических наук, профессор
Прохоров Александр Октябринович (Казахстан),
доктор педагогических наук, профессор
Савченко Татьяна Николаевна (Белорусь),
кандидат психологических наук, доцент
Стеценко Марина Ивановна (США),
Ph.D., профессор
Строганова Татьяна Александровна (Украина),
доктор педагогических наук, профессор
Художник: Валегин Арсений Петрович
Верстка: Курпатова Ирина Александровна

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций.

Адрес редакции:

630090 г.Новосибирск, пр. Димитрова 1, ком. 12, Российская Федерация.

E-mail: info@nationscience.ru ; <http://nationscience.ru/>

Учредитель и издатель Международная научная школа психологии и педагогики

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии 630090 г.Новосибирск, пр. Димитрова 1, ком. 12, Российская Федерация

СОДЕРЖАНИЕ

Психологические науки

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Бондаренко И.Н.**
РЕГУЛЯТОРНЫЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ДОСТИЖЕНИЯ
УЧЕБНЫХ ЦЕЛЕЙ В СИТУАЦИЯХ С РАЗЛИЧНОЙ ОБРАТНОЙ
СВЯЗЬЮ 4
- Глотова Г.А., Бочкарёв Л.Л.**
«СИНЕРГЕТИЧЕСКАЯ МЕТАФОРА» В ПСИХОЛОГИИ
ХУДОЖЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ 8
- Никитина О.П.**
ЙОГА – ТЕРАПИЯ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ
ПСИХОТЕРАПИИ 11
- Резниченко М.А.**
СТУДЕНТ И ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ВУЗА: ПРОБЛЕМЫ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ 13
- Зиновьева Г.А.**
РАЗВИВАЮЩИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
ТВОРЧЕСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 16

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

- Еромасова А.А.**
ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ В САХАЛИНСКОЙ
ОБЛАСТИ КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ 19
- Глотова Г.А.**
СТРУКТУРА И ИНДИКАТОРЫ СУБЪЕКТИВНОГО
БЛАГОПОЛУЧИЯ 22
- Шавенков А.А.**
БАЛАНС ИНДИВИДУАЛИЗМА И КОЛЛЕКТИВИЗМА КАК
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТИ 25

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Шишов М.А.**
РЕЗУЛЬТАТ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ
НАЧАЛЬНИКОВ ГРУПП В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
УЧРЕЖДЕНИЯ 28
- Суржанская С.П., Матафонова С.И.**
ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ
ИЗ СЕЛЬСКОЙ И ГОРОДСКОЙ СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ 29

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ

- Картавищикова Е.В.**
ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У
МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ РАЗНОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ
С ПРОЯВЛЕНИЯМИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ 33
- Молчанов С.В., Запуниди А.А.**
МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ МОРАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ
ЛИЧНОСТИ: В ПОИСКАХ НОВЫХ РЕШЕНИЙ 39

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

- Бусыгина И.И., Крутько И.С.**
ПЕРСОНАЛ СФЕРЫ СЕРВИСА: ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПУТЬ И
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ДЕСТРУКЦИИ 43
- Новохатная М.С.**
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОМПОНЕНТЫ ЧУВСТВА ОБИДЫ 45

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГНОМИКА

- Левкова Е.А., Будницкий А.А., Сульдина Ю.А.,
Савин С.З.**
ТЕЛЕМЕДИЦИНСКАЯ СЕТЬ И ИНФОРМАЦИОННОЕ
МОДЕЛИРОВАНИЕ НА ТРАНСПОРТЕ 48

МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Билецкая М.П., Полумеева Д.С.**
ТРЕВОГА В СЕМЬЯХ ДЕВУШЕК-ПОДРОСТКОВ С АЛИМЕНТАР-
НЫМ ОЖИРЕНИЕМ 52

Психологические науки

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Бондаренко И.Н.

РЕГУЛЯТОРНЫЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ДОСТИЖЕНИЯ УЧЕБНЫХ ЦЕЛЕЙ В СИТУАЦИЯХ С РАЗЛИЧНОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗЬЮ

канд. психол. наук, ведущий научный сотрудник ФГНУ Психологический институт РАО, г. Москва

REGULATORY AND PERSONAL PREDICTORS OF LEARNING GOALS ACHIEVEMENT IN SITUATIONS WITH VARYING FEEDBACK

Bondarenko Irina, candidate of Science, leading scientific researcher, Institute of Psychology of Russian Academy of Education, Moscow

АННОТАЦИЯ

Цель: выявление опосредствующей роли саморегуляции, мотивации, познавательной активности и отношения к учению в успешности достижения учебных целей в экспериментальных ситуациях с различной обратной связью. Методы: опросники и компьютерная программа, которая позволяет моделировать игровые ситуации, по своим характеристикам совпадающие с различными ситуациями учебной активности. Результаты: активный поиск путей достижения целей, обеспечиваемый высокой саморегуляцией, мотивацией достижения и позитивным отношением к учебе, определяет успешность достижения целей.

ABSTRACT

This research investigates the mediating role of self-regulation, motivation, cognitive activity and attitude to learning in achievement learning goals in experimental situations with different feedback. Methods: questionnaires and the computer program which imitates learning tasks and different situations of educational activity. Results: learning goals achievement is a result of high self-regulation, achievement motivation and a positive attitude toward learning and active searching for ways to achieve learning goals.

Ключевые слова: саморегуляция, обратная связь, мотивация

Keywords: self-regulation, feedback, motivation.

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РГНФ №12-06-00872а

Проблема развития саморегуляции обучения представляется актуальной в связи с утвержденной Стратегией инновационного развития Российской Федерации на период до 2020, в которой ставится задача создания условий для формирования «инновационного человека» как субъекта всех инновационных преобразований [6]. Ключевыми компетентностями такого человека становятся способность ответственно выдвигать и самостоятельно достигать поставленные цели деятельности, готовность к непрерывному образованию, постоянному совершенствованию, самообучению, профессиональной мобильности, стремление к новому, готовность к работе в высококонкурентной среде. Формирование таких компетентностей невозможно без развития у учащихся осознанной саморегуляции учебной подготовки как способности к самостоятельному и ответственному выдвижению учебных и жизненных целей и управлению их достижением на основе максимального использования своих ресурсов [2, 4].

Существует большое количество эмпирических исследований, которые показывают, что учащиеся с высокой саморегуляцией более успешны в достижении учебных целей, они высоко мотивированы, используют различные типы стратегий обучения, внимательно следят за своими успехами в учебе, оперативно меняют привычки в обучении при отсутствии прогресса, более настойчивы и уверены в себе (Моросанова, 2008, 2013; Щебланова 2013; Дубровина, 1991, Pintrich, 1995; Zimmerman, Schunk, 2001 и др.).

Для развития саморегуляции учащихся следует создать такую учебную среду и способы преподавания, которые дают ученикам возможность тренировать саморегуляцию. Целью данной работы является выявление опосредствующей роли саморегуляции, мотивации, познавательной активности и отношения к учению в успешности достижения учебных целей в экспериментальных ситуациях различной обратной связью.

Обратная связь является ключевым компонентом в системе регуляции целенаправленной деятельности. Под обратной связью в самом широком смысле понимается информация о наличии рассогласования между актуальным и желаемым состоянием или уровнем того или иного параметра функционирующей системы. Эта информация используется для уменьшения возникающего разрыва [3]. Обратная связь в учебном процессе должна быть организована таким образом, чтобы предоставлять учащимся информацию, поясняющую, чему они учатся и что они только что узнали. P. Winne and D. Butler определяют обратную связь как информацию, позволяющую учащемуся подтверждать, дополнять, корректировать, регулировать, реструктурировать уже имеющиеся у него данные. Причем обратная связь может иметь отношение как к предметной области, так и к представлениям о себе или задаче, а также к когнитивным стратегиям [8].

Исследователи предлагают разделять типы обратной связи на непосредственно исправляющие неверные ответы («input-providing») и на сигналы-подсказки, которые понуждают учащихся самостоятельно стремиться к исправлению неверного ответа «output-pushing» [9]. Другим основанием разделения является знак обратной связи. Отрицательная обратная связь свидетельствует о не достижении определенного стандарта при решении задачи, а положительная, напротив, информирует о достижении или даже превышении стандарта [3].

На выборке учащихся с различным уровнем саморегуляции было проведено исследование успешности достижения целей. Оно выявило опосредствующую роль выбора уровня сложности задания и избранной стратегии достижения цели. Испытуемые с высоким общим уровнем СР и гармоничным регуляторным профилем выбирают задания среднего уровня сложности, что обеспечивает им устойчивое достижение высоких результатов. Чем выше уровень саморегуляции, тем быстрее испытуемые оценивают возможности обратной связи как внешнего ресурса достижения цели и раньше начинают ее использовать. Испытуемые со средним уровнем саморегуляции и акцентуированными профилями выбирают слишком сложные или слишком легкие для себя задания, не видят в обратной связи средство достижения цели и показывают низкие результаты [5].

Исследования показывают, что эффективная обратная связь включает в себя информацию о том, что учащийся сделал хорошо, что он должен улучшить, какие шаги для этого необходимо предпринять [7, 11]. Этот тип обратной связи тип принято называть обратной связью о ходе работы. Отмечается, что ее использование улучшает академическую успеваемость, поддерживает учебную мотивацию [14] и саморегуляцию [13].

Модель, предложенная D. Butler and P. Winne (1995), показывает, каким образом обратная связь инициирует саморегуляционные процессы учащихся. Учебные задания требуют «переопределения» в соответствии с ранее полученными знаниями, мотивацией, индивидуально понимаемым смыслом и требованиями преподавателя. При этом цели учителя и ученика могут совпадать лишь частично. Даже если цели ученика слабо определены, они будут способствовать выбору стратегии выполнения задания. При этом происходят изменения в когнитивной,

аффективной, мотивационной сферах (например, увеличивается понимание, изменяется восприятие своих способностей). Внешне наблюдаемые результаты касаются реально выполненного задания. В процессе выполнения задания внутренняя обратная связь, возникающая на различных уровнях (познавательном, мотивационном и поведенческом), производит работу сравнения получаемых результатов с критериями достижения цели. Результаты сравнения помогают ученику принять решение о внесении изменений, если это необходимо (например, переосмыслить задачу, скорректировать внутренние цели, изменить стратегию) [8]. Внешняя обратная связь может выражаться во вмешательстве учителя или одноклассников. При этом она должна быть интерпретирована и усвоена учеником. Только тогда она будет оказывать существенное влияние на последующее обучение [12].

Исследователи подчеркивают, что обратная связь, с одной стороны, является необходимым условием достижения учебных целей, с другой – имеет ряд ограничений: 1) Изначально обратная связь является внешней и находится исключительно в руках учителя. 2) Нередко обратная связь от учителя понимается учениками и помогает им в достижении учебных целей только после специального обсуждения. 3). Внутренние критерии достижения целей постоянно изменяются, поэтому такие личностные образования, как самоэффективность или положительная/отрицательная самооценка, зависят от академической успешности (внешняя обратная связь [9]). 4). Только своевременная обратная связь оказывает положительное воздействие на успешность достижения цели.

Данное экспериментальное исследование направлено на изучение успешности достижения цели в зависимости от уровня развития саморегуляции в ситуациях с различной обратной связью.

Для успешного выполнения первого задания испытуемый может получить всю необходимую информацию из инструкций (эксперимент 1).

Второе задание аналогично первому, но, после прочтения инструкций, испытуемый не может перейти к выполнению задания до тех пор, пока ВЕРНО не ответит на все предложенные вопросы (эксперимент 2). Вопросы составлены таким образом, чтобы показать испытуемому способ достижения цели.

Гипотеза 1. Высокий уровень саморегуляции способствует активному поиску и использованию предусмотренных программой способов достижения высоких результатов (чтение инструкций, длительное изучение способов достижения целей, выбор способов достижения цели, соответствующих избранной стратегии и т.д.).

Гипотеза 2. Специально организованная обратная связь позволяет всем учащимся улучшать свои результаты независимо от их уровней саморегуляции.

Методы. 1. Программный диагностический комплекс «Диагностика ситуационной специфики саморегуляции (ДСССР)» для оценки СР в различных экспериментальных ситуациях (Моросанова, Бондаренко, Драпкин, Путко, 2012). «ДСССР» позволяет моделировать игровые ситуации, по своим характеристикам совпадающие с различными ситуациями учебной активности, и на этой основе выносить суждения об индивидуально-личностных

характеристиках респондентов путем анализа особенностей их действий. Диагностический комплекс состоит из двух игровых заданий («Мемори» и «Мореход»). Задания не являются логическими или математическими, т.е. единственного верного решения не существует. В первом испытуемый набирает очки, во втором — использует их для достижения цели. Многообразие фиксируемых параметров позволяет делать выводы о процессах СР и регуляторно-личностных особенностях испытуемых.

2. «Стиль саморегуляции учебной деятельности, ССУДМ» (Моросанова, Ванин, 2014) - многошкальный тест-опросник, позволяющий диагностировать общий уровень развития осознанной саморегуляции учебной деятельности и регуляторный профиль ее стилевых особенностей. Профиль состоит из следующих показателей: планирование, моделирование, программирование действий, оценивание результатов, а также регуляторно-личностных свойств гибкости и самостоятельности.

4. «Методика определения мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы» (Андреева, Прихожан, 2006), направленная на изучение отношения учащихся к учебным дисциплинам и учебе в целом.

5. Опросник «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (Реан, 1994).

Выборка. Учащиеся седьмых классов московской гимназии (N=42). Исследование проводилось в компьютерном классе; каждый ученик заполнил бланки опросников, затем выполнил задания методики «ДСССР», следуя инструкциям на экране компьютера.

Результаты. В эксперименте 1 для изучения особенностей достижения целей учащимися с различными уровнями осознанной саморегуляции, мотивации и отношения к учению, был выполнен кластерный анализ (метод k-means). Выделены три эмпирических типа, различающиеся по выраженности общего уровня саморегуляции и регуляторно-личностным свойствам, мотивационным особенностям, количеству набранных баллов и совершенных ошибок.

Результаты кластеризации показали значимые различия в процессах и регуляторно-личностных особенностях саморегуляции учащихся, их познавательной активности, мотивации достижения, избегания неудач и различных аспектах успешности достигнутых результатов экспериментальной методики. Приведем сопоставительные данные по трем кластерам в Таблице 1.

Таблица 1

Сравнение личностных особенностей испытуемых и результатов методики «ДСССР» в ситуации активного поиска учащимися обратной связи об успешности достижения цели (i) в трех кластерах (средние значения)

Названия кластеров	Отношение к учению			Мотивация	Общий уровень СР	Результаты заданий (баллы)			
	ПА	Т	ОтнУч			Мемори	Мореход	Итоговый балл	Кол-во ошибок
Высокая СР	35	25	21	достижения	33	622	600	784	22
Средняя СР	32	21	25	тенденция мотивации достижения	25,7	533	524	615	87
Низкая СР	27	23	9	избегание неудач	23	541	513	644	28

Обозначения: ПА – познавательная активность, Т – тревожность, ОтнУч – отношение к учению, Общий уровень СР – общий уровень саморегуляции,

Как показывают полученные данные, учащиеся с высоким общим уровнем саморегуляции (кластер «Высокая СР») в силу своей высокой познавательной активности, высокой мотивации достижения, позитивного отношения к учению достигают самых высоких результатов по показателям методики «ДСССР». Они дольше и внимательнее изучают инструкции, а в случае затруднений неоднократно обращаются к ним, снижая количество ошибок. Они раньше других испытуемых понимают, что нужно использовать кнопку «пробел» - единственное средство быстрого достижения цели этапа плавания. Учащиеся кластера «Средняя СР» отличаются средним общим уровнем саморегуляции, их познавательная активность высока, мотивация достижения выявляется на уровне тенденции. Отличительной особенностью этих учащихся является низкий уровень тревожности и позитивное отношение к учению. Основная их стратегия достижения цели – метод проб и ошибок. Они могут много

раз открывать инструкции, но при этом не вникать в прочитанное; наткнувшись на препятствие, не ищут средств его преодоления, а выбирают новый маршрут, в надежде, что он будет легче. В результате делают почти в четыре раза больше ошибок, чем представители других кластеров. Тем не менее, их активное стремление достичь цели приводит к хорошим результатам. Результаты испытуемых кластера «Низкая СР» показали, что у всех учащихся отмечается мотивация избегания неудачи, их игровая стратегия во многом определяется этим фактором и высокой тревожностью. В ситуациях, требующих учитывать всего несколько факторов (задание Мемори), они более успешны в сравнении с учащимися со средней саморегуляцией. В динамической игре «Мореход», где фактор неожиданности очень высок, надо быстро принимать решение и внимательно изучать инструкции, их успешность самая низкая.

Как показывают экспериментальные данные, Гипотеза 1 полностью подтвердилась. Высокая саморегуляция способствует активному поиску и использованию способов достижения высоких результатов, заложенных в программе. Это внимательное изучение инструкций, обращение к ней в случае затруднений, выбор способов достижения цели в соответствии с избранной стратегией, активное использование удачно найденных средств и т.д.

Именно такое поведение обеспечивает достижение высоких результатов.

Гипотеза 2, свидетельствующая о том, что специально организованная обратная связь позволяет всем учащимся улучшать свои результаты независимо от сформированного уровня саморегуляции, также нашла подтверждение, о чем свидетельствуют данные Таблицы 2.

Таблица 2

Сравнение результатов заданий «Мемори» и «Мореход» в ситуации активного поиска учащимися обратной связи об успешности достижения цели (i) и специально организованной обратной связи (ii) (критерий знаков)

Показатели	Средний Балл (i)	Средний Балл (ii)	Z	p-level
Результаты задания «Мемори»	565	675	3,05	0,00
Баллы, полученные за чтение инструкций	160	111	-1,74	0,05
Результаты задания «Мореход»	545	660	3,49	0,00
Итоговые баллы в ситуации (i) и (ii)	681	791	3,49	0,00
Общее количество ошибок	53	15	- 2,18	0,01

Полученные данные показали, что способ и вид организации обратной связи играет важную роль в достижении любых, в том числе учебных, целей. При выборе обратной связи для каждого конкретного случая следует принимать во внимание уровень развития саморегуляции и личные особенности учащихся (мотивацию, познавательную активность и уровень тревожности).

Литература

- Бондаренко, И.Н. Актуаленез осознанной саморегуляции в ситуации выбора уровня сложности учебных заданий / И.Н. Бондаренко, В.И. Моросанова, И.С. Драпкин, Н.А. Путко // Экспериментальная психология. – 2014. (в печати).
- Конопкин, О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / Предисл. В.И. Моросановой. Изд. 2-е, испр. и доп.- М.: ЛЕНАНД, 2011.- 320 с.
- Леонова, А.Б., Блинникова, И.В., Капица, М.С. Влияние негативной обратной связи на решение когнитивных задач / Человек, субъект, личность в современной психологии. Материалы Международной конференции, посвящённой 80-летию А.В. Брушлинского. Том 1 // Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – с.544-547. (Материалы конференции)
- Моросанова В.И. Дифференциальный подход к психической саморегуляции в профессиональной деятельности // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. Выпуск 4 / Под ред. В. А. Бодрова. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2012. Инст-т психологии РАН.
- Моросанова, В.И. Роль осознанной саморегуляции в организации внешних и внутренних ресурсов достижения учебных целей / В.И. Моросанова, И.Н. Бондаренко // Мир образования – образование в мире. – 2014. - № 2.
- Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года (утверждена Распоряжением Правительства РФ от 8 декабря 2011 г. № 2227-р)
- Black, P., William, D. Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 2011, 5, pp.7-75.
- Butler, D. L., Winne, P. H. Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis / Review of Educational Research. 1995. 65(3), pp. 245–281.
- Dweck, C. S., Leggett, E. L. A social-cognitive approach to motivation and personality, 1998, Psychological Review, 95(2), pp. 256-273.
- Ellis, R. Researching the effects of form-focused instruction on L2 acquisition. AILA Review, 2006, 19, pp. 18-41.
- Hattie, J., Timperley, H. The power of feedback. Review of Educational Research, 2007, 77, pp.81-112.
- Ivanic, R., Clark, R. Rimmershaw, R. What am I supposed to make of this? The messages conveyed to students by tutors' written comments / M. R. Lea, B. Stierer (Eds.) Student writing in higher education: new contexts. 2011. Buckingham, Open University Press.
- Labuhn, A.S., Zimmerman, B.J., Hasselhorn, M. Enhancing students' self-regulation and mathematics performance: The influence of feedback and self-evaluative standards Metacognition and Learning, 2010, 5 (2), pp. 173-194.
- Wigfield, A., Klauda, S. L., Cambria, J. Influences on the development of academic self-regulatory processes. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), Handbook of self-regulation of learning and performance, 2011, New York: Routledge

Глотова Г.А., Бочкарёв Л.Л.

«СИНЕРГЕТИЧЕСКАЯ МЕТАФОРА» В ПСИХОЛОГИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ

¹доктор психологических наук, профессор, факультет психологии
МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва;

²доктор психологических наук, профессор, Астраханский государственный
технический университет, г. Астрахань

"SYNERGETIC METAPHOR" WITHIN ART DEVELOPMENT PSYCHOLOGY

Glotova Galina, Doctor of psychological sciences, professor, Psychological faculty of Lomonosov Moscow State University, Moscow

Bochckaryov Leonid, Doctor of psychological sciences, professor, Astrakhan State Technical University, Astrakhan

АННОТАЦИЯ

Художественное сознание рассмотрено с позиции соотношения категорий общего, особенного и единичного. В структуре художественного сознания выделены, по А.Н. Леонтьеву, такие составляющие, как смыслы, значения и чувственная ткань художественного сознания. Для анализа изменений и развития художественного сознания использована синергетическая модель. Дана характеристика девяти стадий преобразования художественного сознания при взаимодействии человека феноменами искусства, отличающимися новизной.

ABSTRACT

The art consciousness is considered from a position of a ratio of categories of the general, special and single. In structure of art consciousness are allocated, according to A.N. Leontyev, such components as meanings, values and sensual fabric of art consciousness. For the analysis of changes and development of art consciousness the synergetic model is used. The characteristic of nine stages of transformation of art consciousness at interaction of the person with the art phenomena differing in novelty is given.

Ключевые слова: психология искусства; художественное сознание; синергетическая модель
Key words: art psychology; art consciousness; synergetic model

Художественное сознание человека в единстве его чувственной ткани, значений и личностных смыслов, образующих, по А.Н. Леонтьеву [4, с. 133-158], структуру сознания, обеспечивает смысловое и эмоционально-образное взаимодействие с миром в целом и с искусством как одной из важнейших составляющих этого мира. Системообразующая функция в художественном сознании принадлежит смысловой сфере, которая начинает выстраиваться с первых мгновений жизни младенца и затем продолжает развиваться и преобразовываться всю жизнь. Художественное сознание представляет собой саморазвивающуюся систему. Саморазвитие художественного сознания осуществляется в деятельности, во взаимодействии человека с природным и социальным миром.

Художественное сознание может рассматриваться с использованием категорий общего, особенного и единичного. Художественное сознание в целом (общее) выполняет интегрирующую функцию по отношению к различным своим разновидностям (особенное) – музыкальному сознанию, изобразительному сознанию, театральному и др., характеризующим дифференцированный по видам искусства уровень художественного сознания. Единичные, уникальные и неповторимые проявления художественного сознания мы обнаруживаем у каждого отдельного человека, значительно различающиеся в зависимости от того, связан человек с искусством или нет.

Художественное сознание не может рассматриваться как сумма отдельных, частных видов сознания. Оно представляет собой целостную систему, способную к саморазвитию и обеспечивающую взаимосвязи и взаимодействия между отдельными частными видами художественного сознания. В своих работах по психологии ис-

кусства Б.Г. Ананьев подчеркивал, что разные способности у человека образуют единство, «обусловленное их отражением в природе общей одаренности, а также общностью механизмов и отношений, реализующих разные виды деятельности. <...> Он исследовал сочетание изобразительных и литературных способностей в творчестве Пушкина, Лермонтова, Шевченко, Маяковского, у которых графические образы способствовали нахождению поэтической мысли» [5, с. 116]. При этом интеграция особенных видов художественного сознания может осуществляться не только спонтанно, но и целенаправленно. Так, профессор N. Kuzmich (Канада) применяет интегративный подход в обучении студентов–музыкантов, используя скульптуру, живопись, графику различных стилей, чтобы помочь студентам затем более адекватно воспринимать и понимать конкретный стиль в музыке [8].

У человека всегда есть некоторая сложившаяся на данный момент структура его художественного сознания в единстве чувственной ткани сознания, значений и личностных смыслов [4, с. 133-158]. А.В. Торопова, рассматривая такой вид художественного сознания, как музыкальное сознание, пишет, что «именно смысловое устройство музыкального сознания является условием для формирования отношения к реальности, для складывающейся «индивидуальной картины мира». И наоборот: взаимоотношения с миром (людьми, природой, Богом) с первых мгновений жизни влияют на смысловое устройство музыкального сознания личности. Смысловое устройство музыкального сознания — это некий индивидуальный фильтр, сквозь который человек воспринимает и «просеивает» реальность» [6, с. 151]. То, что здесь сказано о музыкальном сознании в полной мере может быть отнесено

и к художественному сознанию в целом. Смысловой уровень художественного сознания является системообразующим. Происходящие на смысловом уровне трансформации приводят к изменению и развитию всего художественного сознания человека в целом, преобразуют, перестраивают чувственную ткань сознания.

Проблема формирования и развития художественного сознания заключается в том, что научить смыслам прямо и непосредственно невозможно. Смыслы нельзя предъявить человеку в учебном процессе как цвет или звук. Смыслы должны развиваться внутри индивидуального художественного сознания при взаимодействии человека с предметным и социальным миром. Этот процесс можно описать в терминах теории самоорганизации – синергетики [3].

При активном взаимодействии человека с новым феноменом искусства структура его художественного со-

знания попадает в область притяжения со стороны некоторого смыслового «аттрактора», заключенного в этом феномене искусства – произведении, направлении, стиле и др. Пытаясь скопировать рисунок художника или сыграть по нотам музыкальную пьесу, человек уподобляет свои действия, операции, движения внешнему рисунку произведения, воспроизводит чувственную ткань произведения. Сверхчувственное же содержание произведения, его смысл транслируется иным путем – путем самоорганизации и саморазвития смысловой системы во взаимодействии с чувственной тканью произведения.

Смысловая сфера художественного сознания каждого человека уникальна и неповторима, однако, есть некоторые общие закономерности ее становления и динамики, которые можно рассматривать, используя «синергетическую метафору» и предложенную нами [1;2] модель «синергетической развертки» (рис. 1).

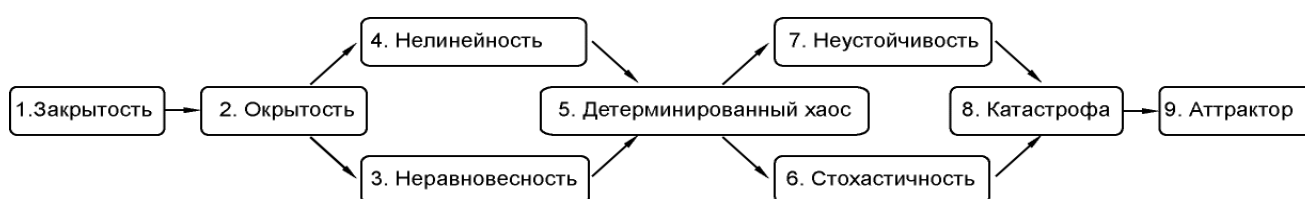


Рисунок 1. Модель «синергетической развертки» развития системы

Рассмотрим ситуацию, когда человек сталкивается с неким новым для себя феноменом искусства, который еще не стал достоянием его художественного сознания (например, новое произведение или направление в музыке, живописи, театральном искусстве и др.). В этом случае художественное сознание человека проходит через ряд взаимосвязанных стадий, что приводит к существенным изменениям его содержания и структуры.

1. *Закрытость*. Когда человек сталкивается с новым для себя феноменом искусства, его художественное сознание первоначально находится в некотором относительно «закрытом» состоянии с четко структурированной системой художественных переживаний, эстетических предпочтений, знаний и имплицитных представлений об искусстве. Находясь в таком «закрытом» состоянии, человек чувствует себя уверенно и комфортно.

2. *Открытость*. В ситуации взаимодействия с новым феноменом искусства, человек попадает в зону действия некоторого художественного «аттрактора», запускающего сложный процесс, результатом которого должны стать преобразования его художественного сознания и смысловой сферы. Процесс начинается с перехода художественного сознания человека в «открытое» состояние. Такое «открытие» может осуществляться как в непосредственном общении с носителями (учителя, коллеги, деятели искусства и др.) новых для человека художественных взглядов, переживаний и представлений, так и при самостоятельном взаимодействии с новыми феноменами искусства (музыкальными произведениями, картинами, спектаклями и др.). Этот процесс «открытия» в аффективном плане может оказаться достаточно болезненным при столкновении с новизной, которую не удается прямо и непосредственно ассимилировать в структуру своего старого «закрытого» художественного сознания.

3. *Неравновесность*. В результате прохождения стадии «открытости» осуществляется переход художественного сознания человека в «неравновесное» состояние. Согласно положениям синергетики, пребывание системы (в данном случае, художественного сознания) в неравновесном состоянии характеризуется нарастающим дисбалансом между «входом» (большим потоком малопонятных, часто противоречащих друг другу художественных установок и переживаний, возникающих при взаимодействии с новыми феноменами искусства) и «выходом» (маленьким ручейком собственных осмысленных переживаний, мыслей, интерпретаций относительно этого нового феномена искусства). На данной стадии художественное сознание человека утрачивает цельность и структурированность, становится аморфным, распадается на плохо согласующиеся между собой фрагменты. Все это может сопровождаться тяжелыми эмоциональными переживаниями, такими как растерянность, ощущение потери «точки опоры», появление неуверенности и тревоги, которые способны даже блокировать движение по «синергетической развертке», и тогда человек вновь возвращается к исходному «закрытому» состоянию своего художественного сознания, в котором он чувствует себя уверенно и комфортно. Массовый отток учащихся из музыкальных школ, о котором упоминает Е.Н. Федорович [7, с. 108], может свидетельствовать о том, что многие ребята, попав в это неравновесное состояние, не смогли с ним справиться.

4. *Нелинейность*. Стадия «открытости» переводит художественное сознание человека не только в «неравновесное», но еще и в «нелинейное» состояние, когда возникает возможность для изменения и развития его содержания и структуры в разных направлениях. «Нелинейность» в мировоззренческом смысле – многовариантность путей эволюции, наличие выбора из альтернативных пу-

тей и определенного темпа эволюции, а также необратимость эволюционных процессов» [3, с. 364-365]. Таким образом, возникшая рыхлость, аморфность художественного сознания оборачивается важным преимуществом – возможностью последующей интеграции во множество различных структур художественных переживаний и представлений. Какая же новая структура будет создана, будет зависеть от массы случайностей, от того, «какая бабочка махнет крылышком в нужное время и в нужном месте». С точки зрения аффективного компонента на стадии «нелинейности» могут появляться положительные эмоции, когда у человека дух захватывает от открывшихся перспектив его более глубокого приобщения к искусству.

5. *Детерминированный хаос.* Взаимодействие и взаимопроникновение в художественном сознании и его смысловой структуре состояний «неравновесности» и «нелинейности» приводит к переходу на пятую стадию – «детерминированного хаоса». Это специфическая стадия, на которой начинается лавинообразный процесс порождения все новых и новых структур-зародышей переживаний и представлений, обусловленных новым феноменом искусства и могущих потенциально стать основой кардинальной трансформации художественного сознания человека. При этом на стадии «детерминированного хаоса» эти структуры-зародыши, возникая, тут же распадаются, освобождая место все новым и новым структурам-зародышам, которые, в свою очередь, не получив сколько-нибудь существенной разработки, тоже разрушаются и сменяются иными. Человек не может произвольно контролировать, какая именно структура-зародыш переживания или представления появится в данный момент (механизмы ее зарождения остаются на уровне неосознаваемых операций), но он может сознательно и целенаправленно фиксировать, опредмечивать все эти структуры-зародыши (используя диктофон, компьютер и т.д.).

6. *Стохастичность.* Стадия «детерминированного хаоса» подготавливает переход на шестую стадию – «стохастичности». Поскольку речь идет о художественном сознании человека, то, как было сказано, на стадии «детерминированного хаоса» это художественное сознание находилось в процессе постоянных изменений: то там, то здесь возникали структуры-зародыши новых художественных переживаний и представлений. В результате художественное сознание человека оказывается переполненным множеством, хотя и новых, но достаточно разрозненных и не проработанных переживаний и представлений, обладающих разной вероятностью в отношении их возможного использования для решения задач реструктурирования художественного сознания и его смысловой составляющей. Что касается аффективного компонента, то на этой стадии создается впечатление, что человек «перестал метаться в поисках художественного идеала», начал исповедовать идеи плюрализма, стал толерантным, перестал бросаться в бой с носителями иных художественных предпочтений.

7. *Неустойчивость.* В силу довольно комфортного аффективного компонента художественного сознания человек мог бы задержаться на стадии «стохастичности» надолго, но стадия «детерминированного хаоса» подготавливает переход еще на одну стадию – «неустойчивости», где художественное сознание начинает по-разному изменяться по различным своим параметрам. Это проявляется, прежде всего, в том, что систематически нарастают количественные характеристики переживаний

и представлений, возникающих при взаимодействии с новым феноменом искусства, тогда как степень упорядоченности, структурированности этих переживаний и представлений систематически снижается. В аффективном компоненте художественного сознания это проявляется возникновением амбивалентных и отрицательных эмоций, поскольку собственные переживания и представления начинают восприниматься человеком как заполненный без разбору «мешок старьевщика», что вызывает дискомфорт и желание от этого дискомфорта избавиться.

8. *Катастрофа.* Взаимодействие и взаимопроникновение в художественном сознании человека особенностей, характерных для стадий «стохастичности» и «неустойчивости», под усиливающимся притягательным действием со стороны «аттрактора» в процессе дельнейшего взаимодействия с новым феноменом искусства (например, прослушивание музыки нового направления, размышление над новыми картинами, спектаклями и др.) может привести систему художественного сознания человека в точку бифуркации (полифуркации). В данной точке чувствительность системы обостряется до такой степени, что минимальное случайное воздействие может вызвать в системе бурный необратимый процесс, именуемый в синергетике «катастрофой». Здесь срабатывает «эффект бабочки», когда некоторый случайный фактор (чья-то интерпретация нового произведения искусства, чей-то комментарий, случайно оброненное слово или произошедшее в этот период событие в собственной жизни человека и т.д.) приводит к тому, что разнообразные, ранее разрозненные переживания и представления объединяются в новую, хорошо упорядоченную структуру художественного сознания (то, что в гештальтпсихологии обозначалось термином «инсайт», озарение). В результате у человека возникает ощущение непосредственного понимания и принятия нового феномена искусства (произведения, направления, жанра, стиля и др.), уверенность в правильности своего нового взгляда на искусство, что сопровождается положительными эмоциями радости, воодушевления. При этом следует понимать, что попади человек в точку бифуркации под влияние какого-то другого случайного фактора, развитие его художественного сознания могло пойти по совершенно иному пути.

9. *Аттрактор.* Стадия «катастрофы» – это еще не последняя стадия, поскольку на стадии «катастрофы» по-новому структурированная система художественного сознания (переживаний, представлений, смыслов) интуитивно кажется ее носителю самоочевидной и правильной, хотя она еще плохо осознана человеком, не вербализована, а потому не может быть сделана достоянием других людей (коллег, учеников и др.). Поэтому в развитии художественного сознания и его смысловой структуры имеет место еще одна стадия – стадия «аттрактора». В этом случае дальнейшая активность направлена на то, чтобы осознать, отразить, насколько это возможно, произошедшие изменения собственного художественного сознания, найти им подходящие вербальные определения.

В результате прохождения всех девяти стадий художественное сознание человека оказывается по-новому структурированным, и такой цикл процессов его саморазвития будет повторяться многократно при столкновении со все новыми и новыми художественными феноменами, событиями, ситуациями.

Список литературы:

1. Глотова Г.А. «Синергетическая метафора» в педагогической психологии // *Alma mater* (Вестник высшей школы). 2011. № 8. - С. 28-32.
2. Глотова Г.А., Фомина Н.Г. Семиотико-синергетический подход к исследованию интуиции // *Психологический вестник Уральского государственного университета*. Екатеринбург, 2002. Вып. 3. - С. 64-88.
3. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры. СПб.: Алетейя, 2002. – 414 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
5. Логинова Н.А., Бочкарёв Л.Л. Психология искусства в научной школе Б.Г. Ананьева // *Человек, субъект, личность в современной психологии: Материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А.В. Брушлинского*. Т. 1. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – С. 115-116.
6. Торопова А.В. Музыкальная психология и психология музыкального образования. Издание третье, исправленное и дополненное. Учебное пособие. М.: «Учебно-методический издательский центр «ГРАФ-ПРЕСС», 2010. – 240 с.
7. Федорович Е.Н. история музыкального образования: Учебное пособие / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2003. – 110 с.
8. Kuzmich N. *Musical Growth: A Process of involvement*. Tompson. A division of Canada Publishing Corporation. Toronto. 1986. – 178 p.

Никитина О.П.

ЙОГА – ТЕРАПИЯ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ПСИХОТЕРАПИИ

аспирант, Институт психологии,

Уральский государственный педагогический университет, г.Екатеринбург

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены психологические основания эффективности использования йоги в психотерапевтической деятельности. Проведен анализ психотерапии и йоги, и как результат, что может дать йога - терапия человеку. На сегодняшний день в ряде стран йога - терапия уже выделяется как самостоятельная дисциплина. Существует Всемирная ассоциация йога -терапевтов, в которой состоят организации, готовящие йога - терапевтов. Обозначены перспективы развития йога - терапии в России.

ABSTRACT

The article discusses the psychological bases of efficiency of use of yoga in psychotherapeutic activities. An analysis of psychotherapy and yoga, and as a result, it can give yoga therapy to man. To date, a number of countries yoga - therapy already stands out as an independent discipline. There is the World Association of Yoga Therapists, which consist of organizations preparing yoga therapists. The prospects for the development of yogo therapy in Russia.

Ключевые слова: духовные практики; йога; психология йоги; психотерапия; йога - терапия.

Keywords: spiritual practice; yoga; yoga psychology; psychotherapy; yoga therapy.

На сегодняшний день, самой популярной духовной практикой является йога, про нее снимают телевизионные передачи, о ней рассказывают известные артисты, написано много современных книг о положительном влиянии йоги на здоровье человека. Занятия йогой рекомендованы людям для исправления осанки, избавления от головных болей, выравнивания позвоночника. Йога помогает достичь эмоционального равновесия. Известный учитель йоги Б.К.С. Айенгар благодаря регулярным практикам йоги избавился от проблем со здоровьем, стал более уверенным в себе и обрел душевное спокойствие.

Сейчас многие ученые и университеты мира проводят свои научные исследования феноменов йоги. Многие рассматривают йогу с философской и психологической точки зрения. Как же соотносятся между собой йога и психология? Предметом изучения психологии и йоги является природа человека. И йога и психология отвечают на вопросы - что такое человек и окружающая его вселенная, как обрести внутреннюю гармонию и эмоциональное равновесие, уверенность в себе. Таким образом,

сочетание йоги и психологии открывает большую перспективу для человека.

Йога - терапия предлагает человеку средства, с помощью которых он может устранить не только симптоматические проявления, но также более глубоко проработать личностные проблемы, прийти к их осознанию с помощью резервов своего организма. Своими силами, своей волей добиться решения той или иной психологической не попадая при этом ни в какие зависимости [1].

«Йога - терапия — это естественные, гармоничные и надежные способы реабилитации (методами йоги), восстановления сил и здоровья, утраченных вследствие пребывания организма под давлением психологических, экологических и прочих стрессовых ситуаций» [5, стр.3].

Целью психотерапии является устранить эмоциональный дискомфорт, эту же цель преследует и йога. Йога напрямую работает с природой человека – сознанием, осмысленностью (здесь и сейчас) – помогая самым коротким путем раскрыть ее.

Еще Юнг отмечал, что современная ему религия в психологическом смысле пуста. В ней нет конструктивной духовности – конкретной культуры помощи человеку, который идет по пути индивидуации. В каждой религии очень много места занимает ритуальная часть, как следствие, человек не всегда из-за этого видит суть, чаще он просто выполняет ряд требований и обрядов. В психотерапии много внимания уделяется методам и техническим вопросам и утрачивается понимание цели психотерапии как восстановления связности сознания. До сих пор нет четкого понятия терапевтического процесса, одни направления психотерапии предлагают одно – другие другое. Р. Уолш опубликовал результаты своего исследования, в котором он изучает семь главных практик, общих для мировых духовных традиций [4,6].

Р. Уолш выделяет семь практик: мотивационная сфера (стремления, привязанности, желания), эмоциональная сфера (страсти, любовь, сострадание), нравственная сфера (добро, зло), способность к управлению умом (спокойствие), способность к осознанию, способность к пониманию (мудрость) и способность к передаче опыта (служению). В ходе исследований Р. Уолш обнаружил, что все духовные практики схожи по своим целям и пути достижения этих целей. Целью является освобождение, просветление, спасение. Эти цели объединяют объединяют духовные основы христианства, иудаизма, ислама, буддизма, индуизма и даосизма и впервые показывают, как можно применять в своей повседневной жизни семь практик, занимающих центральное место в главных мировых религиях [4].

Хотя йога на протяжении веков не нуждалась в психотерапии, поскольку работа по гармонизации, снятию ограничений и становлению, более целостным уже внедрена в духовные традиции, в ней есть то, что можно назвать психотерапевтическим ядром. Методы йога-терапии могут помочь человеку избавиться от околородовых (перинатальных) и надличностных (трансперсональных) травм. Йога-терапия полезна не только людям, которые стремятся к самосовершенствованию, решить какую-либо проблему и духовному равновесию, она помогает стать человеку более здоровым и гармоничным.

Духовные практики появились намного раньше психологии и идут дальше психотерапии. В них стоит задача открытия своей истинной природы (истинного Я) и постоянного пребывания в ней. С точки зрения тибетского буддизма большинство европейцев – больные люди, потому что они живут в иллюзии существования независимого «Я» и даже не подозревают о его иллюзорности. У них невроз навязчивости по поводу уникальности собственного «Я», который приводит к ряду психосоматических заболеваний. Универсальным средством избавления от этого является семь практик [4].

В системе йога - терапии человек рассматривается как единая система оболочек:

- 1) Физическая
- 2) Энергетическая
- 3) Психическая (эмоциональная)
- 4) Ментальная
- 5) Духовная

Для восстановления каждой оболочки йога - терапия предлагает свои специальные методы работы (различные асаны, дыхательные практики, медитации). Таким образом, работая над собой с помощью йога-терапии, человек на всех уровнях прорабатывает свою проблему,

что в конечном итоге позволяет достичь ему физического здоровья и эмоционального равновесия [2].

В зависимости от заболевания йога - терапия может быть основным или вспомогательным видом лечения. Иногда йога-терапия дает очень быстрый и ощутимый эффект, иногда служит лишь практикой для поддержания организма.

Можно выделить ряд заболеваний, при которых йога-терапия оказывается наиболее эффективна:

- 1) Психические расстройства (стресс, депрессия, апатия, пмс);
- 2) Нарушения опорно-двигательного аппарата (сколиозы, грыжи, протрузии, остеохондрозы и др.);
- 3) Заболевания репродуктивной системы (нарушения менструального цикла, пмс, хронические воспалительные процессы, опущения органов малого таза и варикозного расширения вен);
- 4) Заболевания дыхательной системы (бронхиальная астма, бронхиты).
- 5) Заболевания почек и мочевого пузыря
- 6) Заболевания кишечника.

Так же следует помнить, что йога-терапия не является единственным правильным лечением и при обострении вышеперечисленных заболеваний следует обязательно проконсультироваться с врачом.

Методы йога – терапии, как вспомогательные, вне зависимости от заболевания оказывают положительный эффект на организм человека, укрепляется иммунная система, нормализуется гормональный фон, улучшается психоэмоциональное состояние.

Одной из отличительных черт йога – терапии, является отсутствие противопоказаний, каждый может практиковать ее в той или иной степени, но в тоже время она не является панацеей от всех заболеваний [3].

Став общедоступной, йога во многом утратила свою духовную и эзотерическую часть, и люди сегодня стремятся приобрести более красивое и гибкое тело с помощью методов йоги, не стремясь к миру запредельному, к сути психологии и философии йоги. При помощи йога - терапии можно достичь такого состояния сознания, когда психологические проблемы просто перестают возникать. В современном мире у подавляющего большинства людей нет либо желания, либо возможностей так глубоко заниматься собой. Им просто нужно, чтобы любая возникшая проблема как можно быстрее решалась и не отвлекала от повседневных дел.

Развитие йога - терапии в 20-ом веке тесно связано со многими известными именами. Т. Кришнамачарья много занимается аюрведической йогатерапией и передает эти знания своим ученикам — Дешикачару, А. Г. Мохану. Свами Шивананда, врач по образованию, много времени тратит на популяризацию йоги и йогатерапии. Два ученика Шри Мадхавдаса — Шри Йогендра и Свами Кувалаянанда основали по его указаниям два научно-исследовательских института (Институт Йогендры в Бомбее и институт Кайвальядхама в Лонавле), где особое внимание уделяется изучению терапевтических аспектов йоги. Дхирендра Брахмачари, личный учитель семейства Ганди, становится идейным вдохновителем государственной программы по изучению и применению йога - терапии в медицинской практике.

На данный момент в Индии существует ряд институтов, осуществляющих подготовку йога - терапевтов (Институт Кайвальядхама (Лонавла), Вивекананда Йога

Кендра (Бангалор), Морарджи Десаи Институт (Дели), Институт йоги им. Рамамани Айенгар (Пуна), Центр Свастха Йоги и Аюрведы (Ченнаи), Кришнамачарья йога мандирам (Ченнаи), Институт Йогендры (Бомбей), Индустский университет (Варанаси), Гималайский институт йоги (Ришикеш)).

В Европе и США йога – терапия уже выделяется как самостоятельная дисциплина. На сегодняшний день наибольшее распространение йога-терапия получает в США, Германии, Великобритании и Японии. Существует Всемирная ассоциация йога - терапевтов, членами которой являются более двух десятков организаций, проводящих подготовку йога - терапевтов.

В России на сегодняшний день не существует понимания йога – терапии как отдельной дисциплины. Чаще люди приходят на групповые занятия в фитнес центры или студии йоги, с целью тренировки с невысокой интенсивностью. Очень многие не знают и не хотят знать, теоретическую часть занятия йогой, психологию йоги, философию йоги.

Тем не менее, в России есть потенциал для развития йоги в психотерапевтической деятельности. На сегодняшний день бурное развитие йоги привело к тому, что

из просто еще одного вида досуга она превращается в масштабное социальное явление, способное содействовать повышению психологического и физического здоровья человека, качества и продолжительности жизни его жизни.

Список литературы:

1. Gregor Maehle: *Ashtanga Yoga, Practice & Philosophy*. New World Library, Novato (California), 2007. С 302.
2. Бойко В. Статья «Василий Бродов — русский философ и йог» // Проект «Веданта.ру». С 178.
3. Пахомов А. Хатха - Йога: корректный подход к позовоночнику / Пахомов А. — К.: Велес, 2007. С 280.
4. Уолш Р. Основания духовности. М.: "Академический Проект", 2000.
5. Шивананда Свами. «Йога-терапия. Новый взгляд на традиционную йога -терапию» / Шивананда Свами. Пер. с англ. — К.: «София», 2000. С. 256.
6. Юнг Карл-Густав. О психологии восточных религий и философии. М.: Медиум, 1994. С. 258.

Резниченко М.А.

СТУДЕНТ И ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ВУЗА: ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Канд. психол. наук, профессор Белгородского Национально-исследовательского университета, г. Белгород

PROBLEMS OF STUDENT-TEACHER INTERACTION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Reznichenko M.A., Candidate of Psychological Science, PhD in Psychology, Professor, National Research University BelSU, Belgorod

АННОТАЦИЯ

Показано нарастание значимости психологической составляющей развивающего обучения в вузе в связи с существенными изменениями современного студенчества: в способах усвоения, мышления и учебной деятельности в пространстве информационного общества, неготовности к обучению в высшей школе, "профессиональном маргинализме", деформации профессиональной и учебной мотивации.

ANNOTATION

Increasing significance of psychological components of developing education in HEIs in connection with substantial changes of modern students such as mastering methods of knowledge assimilation, thinking and learning activities in the sphere of information society, unreadiness for studying in HEIs, «professional marginalism», deformation professional and academic motivation, are shown and described.

Ключевые слова: Студент, преподаватель, взаимодействие, познавательное и личностное развитие, психологические аспекты обучения.

Keywords: student, teacher, higher education (высшее образование), interaction, cognitive and personal development, psychological aspects of learning.

Становление мирового образовательного пространства, широкий культурный обмен, интенсивный поиск и внедрение новых личностно ориентированных технологий в образовательную практику требуют переосмысления актуальных форм обучения, содержания образования и межличностных взаимодействий в вузе. Ключевым фактором реформ высшего образования становится формирование интеллектуального и профессионального потенциала будущего специалиста. При этом инновационное образование, с одной стороны, нацелено

на сокращение времени на профессиональную подготовку, а с другой стороны, оно требует более высокого уровня профессионализма выпускников. Возникает практическая необходимость поиска путей, условий, стимулирующих рост и совершенствование творческих сил каждого студента, его критического мышления, помогающих его субъектному саморазвитию и самореализации. В сложной системе становления будущего специалиста особое место занимает взаимодействие студентов и преподавателей. Студенты и преподаватели как главные

субъекты образовательного процесса находятся в постоянном развитии, меняется их отношение к жизни, иерархия их ценностей, меняются содержание и формы взаимодействия. В этих условиях повышается роль психолого-педагогического сопровождения процесса обучения, актуальной становится разработка психологически обоснованного управления обучением и развитием студента в период обучения в высшей школе, т.к. образование выступает не только средством трансляции культуры, но и само является пространством для становления человека. Известно, что становление будущего профессионала возможно только в результате единства личностного и профессионального развития в вузе на основе принципа саморазвития, детерминирующего «способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования» (Митина Л.М., 1990).

Решение этих проблем невозможно без расширения «психологической составляющей» образования. К актуальным психологическим аспектам обучения студентов в вузе относятся: психологическое обоснование компетентностного подхода к планированию и организации педагогического процесса в вузе, формирование субъектной позиции студента в учебной деятельности, учет индивидуально-психологических особенностей обучаемых и обеспечение индивидуальной траектории развития в выбранной профессии, повышение успеваемости и снижение «отсева», сохранение психологического здоровья студентов и др. В этой ситуации важно осознать существенные психологические черты нового типа студента вуза, детерминированные реалиями XXI столетия.

Современный студент - принципиально новый феномен - психологический, педагогический, культурный, который не может быть полностью понят и осознан с помощью прежних критериев оценки. Изменилось социальное пространство существования и функционирования современного молодого человека, система его отношений, произошли глубинные изменения потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сфер, жизненных ритмов, пространства деятельности, душевных переживаний, этических и ценностных аспектов бытия, восприятия, сознания, другими становятся способы усвоения, мышления и учебной деятельности в пространстве информационного общества. Наша высшая школа традиционно отличалась высоким уровнем теоретического мышления, широким кругозором своих выпускников. Сегодня эта традиция с большой скоростью утрачивается. Налицо неготовность первокурсников к обучению в высшей школе, «профессиональный маргинализм» выпускников, деформации профессиональной и учебной мотивации обучающихся. К типичным психологическим трудностям современного студенчества относятся трудности понимания самого себя как субъекта учения и будущей профессиональной деятельности, трудности формирования жизненных и профессиональных ориентиров, идеалов, ценностей, слабость волевого контроля и способности к саморегуляции, самообладанию, низкий уровень коммуникативной компетентности, ориентация на высокий уровень достижения. Происходит существенное изменение и личности студента. «Глубокое погружение» в информир

неминуемо влечет за собой возникновение внутриличностных проблем, значительное упрощение, симплификацию, стереотипизацию выражения внутреннего на поведенческом, когнитивном и аффективном уровнях, что и без того свойственно современному человеку, страдающему от информационных перегрузок, происходит «десакрализация» (термин А.Маслоу) как обеднение собственной жизни посредством отказа относиться к чему-нибудь с глубокой серьезностью и вовлеченностью, развивается «комплекс Ионы», как отказ от попыток реализации в полноте своих способностей. Новое поколение студентов имеет иные, по сравнению с предыдущими поколениями, требования к образованию, другие стандарты общения и отношения к учебе.

Повышение качества образования, большинство исследователей связывают с преподавателем как одним из главных субъектов образовательного процесса в высшей школе (А.А. Вербичкий, А.В. Барабанщиков, И.Ф. Исаев, Г.Ф. Карпова, А.В. Коржув, В.А. Попков, В.А. Сластенин, Ю.Г. Фокин и др.). Базовыми целями и ценностями образовательной практики в системе современного высшего образования становятся идеи диалога, сотрудничества, сотворчества, коллективного действия, развития субъект-субъектного взаимодействия. Содержанием взаимодействия должен стать обмен информационной и проектной деятельностью, ценностями, расширение ценностного круга познания, актуализация личностной свободы субъектов образовательной деятельности, предоставление студентам выбора содержания, форм и способов учения, создание ситуаций достижения успеха и формирование на этой основе позитивной Я-концепции личности, развитие внутренней мотивации студентов к учению и нравственному самоусовершенствованию. По сути образовательная система стала уже принципиально другой.

Названные изменения в личности и познавательной деятельности современного студента требуют изменений в педагогической деятельности преподавателя вуза во взаимодействии со студентами. К специальным знаниям и умениям дополнительно требуется владение широким спектром образовательных технологий, ведущее место среди которых должны занимать навыки педагогического проектирования образовательных программ, использования инновационных методов преподавания. От преподавателя вуза требуется высокий «стратегический» профессионализм, способность формировать ключевые, креативные «долгосрочные» компетентности у обучаемых не ниже мировых стандартов и развитие в собственной педагогической деятельности таких образовательных компетенций, которые бы решали задачи подготовки специалистов на разных ступенях образовательной системы. Контрольно-оценочная деятельность преподавателя не может и не должна ограничиваться привычной, традиционной оценочной деятельностью преподавателя за ответы на занятиях, зачетах, экзаменах, коллоквиуме и т.д., а опираться на фиксацию уровня достижений студента по отдельным предметам и в целом за весь период обучения. Достижения могут определяться индивидуальной образовательной программой, научными и проектными грантовыми достижениями, профессиональными конкурсами,

внеучебной деятельностью, волонтерством и другими социальными проектами. Для их фиксации можно использовать портфолио. Образовательные достижения должны быть предоставлены и учтены в ГАК, т.е. вуз становится определенным этапом развития и диагностики развития будущего профессионала.

Иной становится и дидактическая составляющая обучения, т.к. она включает в себя такие вопросы, как цели субъектов обучения, индивидуальная образовательная траектория и др. при общих стандартах образования. Со стороны преподавателя требуется использование особой технологии работы, проработки определенного «стиля» взаимодействия со студентами во время занятий, опирающегося на чувство реальности, внимание к тому, что обучающиеся сейчас, в данный момент, воспринимают, видят и слышат (а не только должны!). Задача преподавателя состоит том, чтобы найти, понять и уточнить принципы, определяющие информационную меру образования. Остро стоит проблема учебников и учебных пособий для высшей школы нового поколения, выявление их реальной взаимосвязи с новейшими информационными технологиями, включая Интернет в условиях информационного общества. Реально стоит проблема формирования культуры использования и отношения к Интернету при организации учебной и исследовательской деятельности студентов. Ведь Интернет представляет собой новое культурное пространство со своим особым языком, особым содержанием, которое невозможно проконтролировать, со своими способами научения, внушения, предпочтения. Преподаватель должен учить культуре информационного взаимодействия, важно раскрыть пути, механизмы выработки у студентов избирательного отношения к информации, сформировать нравственную ответственность за использование информации, научить умения ранжировать ее в процессе самостоятельного присвоения знаний, что требует специального изучения коллективного, распределенного сознания, обобщенного интеллекта, ставшего результатом того, что благодаря вхождению в Интернет и студенты, и преподаватели могут получать новые знания одновременно. Поэтому важными должны стать не только усвоенные в вузе знания, но и способы усвоения, мышления и учебной деятельности, развитие познавательных сил и творческого потенциала студента. Настоящее обучение всегда преобразовательно: оно преобразует и изменяет возможности обучающегося синтезировать, оценивать и примерять новую информацию к имеющейся системе знаний. В современном вузовском образовании резко возрастает удельный вес самостоятельной работы студента в учебных планах. Одной из основных целей выступает формирование у студентов самостоятельной позиции в процессе обучения. Организация и содержательная наполненность самостоятельной работы студента - чрезвычайно сложное и важное направление педагогической деятельности преподавателя, требующее особого внимания, развитых дидактических способностей, времени по наполнению предметным и операциональным содержанием самостоятельной работы по каждой теме изучаемых предметов.

Не вызывает сомнения тот факт, что требования к преподавателю высшей школы в период перехода на новые образовательные стандарты значительно возросли.

Если учесть изменения в образовании в целом – модульную структуру учебных программ, балльно-рейтинговую технологию оценки уровня их усвоения и многое другое, то становится очевидным, что в настоящее время острой является проблема обновления кадров, способных вести учебно-воспитательную работу в вузе на уровне требований, предъявляемых временем.

В то же время в ряде исследований отмечается факт неготовности преподавателей работать в изменившихся условиях. Качество образования снижается, отсутствует научная основа реформы образования (А.А. Вербицкий). В условиях сохранившейся традиционной системы обучения преподаватель вынужден «создавать» массу методических документов для аттестации, аккредитации и лицензирования, затрачивая интеллектуальные, личностные, временные ресурсы, что не способствует повышению качества проводимых занятий со студентами, осмыслению своей педагогической деятельности по проектированию принципиально иного типа обучения. На практике обнаруживается свойственный преподавателям феномен «непогрешимости», проявляющемся в неумении, а зачастую и нежелании преподавателя заниматься своим прямым делом - учить студентов, его незаинтересованности в качественном результате учебного процесса, нежелании тратить силы и время на его «проектирование», на осмысление конкретных результатов собственных неудач, причин неуспеваемости студентами учебного материала, списывая низкую результативность усвоения ленью, нерадивостью студентов. Серьезной проблемой является «неориентированность» особенно начинающих преподавателей на студента, пренебрежение освоением дидактических принципов преподавания, а также отсутствие в вузах системы специальной психолого-педагогической подготовки преподавателей. Технологии предъявления учебной информации сегодня в большинстве случаев не соответствуют стилю мышления современной молодежи, тенденция развития которого все более противоречит вербальным, дизъюнктивным, формально-логическим построениям учебника и педагога. Не является ли это одной из существенных причин плохой посещаемости занятий?

Имеются психологические проблемы и в плане профессионализации студентов. К примеру, преподавателю вуза необходимо заинтересовывать студентов в тех профессиональных ценностях, которые для них пока не существуют, необходимо искусство демонстрировать их жизненность, их связь с обыденностью. Воспитание интереса и любви к избранной профессии достигается путем выработки у студентов правильного представления об общественном значении и содержании работы в предстоящей области деятельности, о закономерностях ее развития. Готовы ли к этому вузовские преподаватели, часть из которых никогда не работала по специальности, занявшись сразу после окончания вуза преподаванием?

Современные исследования и практика обучения убедительно доказывают, что кардинальные изменения и качество образовательного процесса происходят только тогда, когда в нем живут, изменяются и развиваются не только студенты, но и сами преподаватели. Сегодня в

вузе существует проблема студента и существует не менее важная проблема преподавателя, его ориентированности на современного студента.

Повышение уровня психологической культуры и психологической компетентности всех участников образовательного процесса возможна в рамках деятельности психологической службы вуза, содержание работы которой может включать в себя психологическое проектирование, экспертизу и мониторинг условий и результатов образовательной деятельности, качественной консультативной помощи педагогам и студентам по вопросам обучения и развития, помощь в формировании комфортных межличностных отношений в студенческих группах и общения с преподавателями.

Список литературы:

1. Вербицкий А.А. Преподаватель - главный субъект реформы образования. //Высшее образование в России.2014. №4. С. 13-20.
2. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 32–37.
3. Геворкян Е. Кадры высшей школы: актуальное состояние // Высшее образование в России. – 2006. – №9.
4. И.Н. Ким. Профессиональная деятельность преподавателя российского вуза: сложившиеся стереотипы и необходимость перемен. // Высшее образование в России.2014.№6. С. 39-47

Зиновьева Г.А.

РАЗВИВАЮЩИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Воспитатель, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение центр развития ребенка детский сад № 31, г. Калининград

EDUCATIONAL GAMES as a means OF CREATING CREATIVE INDEPENDENCE in preschool children

Zinovieva Galina, Educator, Municipal Preschool Educational Institution Center for Child Development, Kindergarten No. 31 Kaliningrad

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема развития творческой самостоятельности у детей дошкольного возраста в разных аспектах. С позиции автора, средством формирования творческой самостоятельности у дошкольников являются развивающие игры Воскобовича, имеющие высокий творческий потенциал и оптимальный уровень сложности.

ABSTRACT

The article deals with the development of creative independence in preschool children in different aspects. From the perspective of the author, a means of fostering creative independence with preschoolers are the developing games Voskoboviča with high imaginative potential and the optimum level of complexity.

Ключевые слова: самостоятельность, творческая самостоятельность, развивающие игры, дошкольник.

Keywords: autonomy, creative independence, educational games, preschool, child.

Одной из приоритетных стратегий модернизации современного образования является развитие интеллектуального и творческого потенциала дошкольников, в связи с этим актуализируется проблема формирования творческой самостоятельности у детей дошкольного возраста. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования акцентирует внимание на необходимости поиска новых технологий, методик, активных форм и методов работы, способствующих выявлению и развитию способностей детей, формированию их творческой самостоятельности, созданию для этого специализированной предметно-развивающей среды. Развивать творческую самостоятельность у будущего поколения требует и сегодняшняя реальность, так как для успешной деятельности необходимо научиться планировать свою деятельность, осуществлять выбор ее способов и средств, уметь ставить и решать возникающие проблемы.

Выдающиеся педагоги прошлого Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский в своих работах развивали мысль об обучении ребенка самостоятельности, о

воспитании вдумчивого, критически мыслящего человека. Изучение проблемы самостоятельности, в настоящее время, ведется в различных аспектах.

С. Ю. Головин определяет самостоятельность как обобщенное свойство личности, проявляющееся в инициативности, критичности, адекватной самооценке и чувстве личной ответственности за свою деятельность и поведение. При этом самостоятельность личности автор связывает с активной работой мысли, чувств и воли [2, с.151].

Н.Н. Подьяков связывает развитие самостоятельности с саморазвитием детей, с периодом их собственной активности. В период собственной активности дети крайне отрицательно относятся к любому вмешательству со стороны взрослого, что имеет принципиальное значение для развития самостоятельности и независимости детей, для развития их творчества и, в конечном счете, для формирования полноценной личности с высокой самооценкой и самоуважением [3, с. 62].

Шевернева В.В. рассматривает самостоятельность как интегративное качество. Ее интегративная роль выражается в объединении других личностных проявлений общей направленности на внутреннюю мобилизацию всех сил, ресурсов и средств для осуществления избранной программы действий. По мнению автора, самостоятельность – это действие, которое человек осуществляет сам, без подсказки и помощи окружающих; способность рассчитывать только на свои силы; независимость от мнений окружающих, свобода выражения своих чувств, творчество; умение распоряжаться собой, своим временем и своей жизнью вообще"; "умение ставить перед собой такие задачи, которые до тебя никто не ставил, и решать их самому"; ответственное, инициативное поведение, независимое от посторонних влияний, совершаемое без посторонней помощи, собственными силами. Автор обращает внимание на необходимость развития интеллекта, эмоции, воли для развития самостоятельности [8, с.4].

Представляет интерес опыт организации «Школы самостоятельности» для старших дошкольников в процессе трудовой деятельности, разработанной Г.Н. Годинной. Проведенное исследование показало, что самостоятельность проявлялась в одевании, умывании, за столом, перед сном. Было выявлено, что в силу неразрывной связи с активностью, творческой направленностью личности, самостоятельность оказывает постоянное влияние на уровень развития творческих способностей детей, на характер протекания игровой, трудовой, обучающей деятельности и является важной предпосылкой успешного обучения ребенка в школе и формирования личности в целом [Там же].

Стать самостоятельным – объективная необходимость и естественная потребность ребёнка. Ребёнок, более чем кто-либо другой стремится проявить своё «Я», утвердиться в своих знаниях, убеждая взрослого, что может сделать что-то не хуже других, доказывая, что может обходиться без их помощи. Следовательно, воспитательное воздействие взрослого дети пропускают через призму своего жизненного опыта, отвергают или принимают его и в зависимости от этого строят своё поведение [6, с.64–97].

Э.Ю. Каримова рассматривает самостоятельность в контексте с формированием психологически безопасной образовательной среды для развития ребенка. Автор определяет самостоятельность как умение овладевать собственным телом и собственным поведением; работать, учиться и нести ответственность за себя и других; осваивать систему научных знаний и социальных навыков; развивать свои способности, строить образ «Я» и образ мира. Все перечисленное она связывает с показателями психологического здоровья, которое проявляется в разные периоды детства различным образом [5, с.44].

О.Г. Жукова в своем исследовании поднимает проблему формирования творческой самостоятельности у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста в процессе конструирования. Автор считает, что являясь специфическим видом деятельности, конструирование отвечает интересам и потребностям детей и одновременно обладает чрезвычайно широкими возможно-

стями в развитии личности, в умственном воспитании детей. В процессе целенаправленного обучения детей конструированию из нетрадиционного материала у них формируются обобщенные способы умственных действий: анализ, сравнение и соотнесение; формируется умение самостоятельно находить способы решения конструктивных задач, умение планировать свою деятельность. Автор подтверждает мнение психологов, что самостоятельность личности и, тем более, творческая самостоятельность – это глубоко индивидуализированная характеристика личности [2, с.148].

Воспитание самостоятельности – одна из ключевых позиций в педагогике М. Монтессори. Свобода – ее основополагающий принцип. Высшая цель гуманистической педагогики – создать условия для раскрытия духовного потенциала ребенка.

По Монтессори, самостоятельная деятельность детей и другие качества самостоятельности формируются благоприятнее всего в формах «свободной работы»:

– Я сам: планирую мою работу; довожу до конца начатое дело; делаю каждый день настоящую работу.

– Я и другие: отношусь с уважением к работе других; помогаю другим и позволяю помогать мне; помогаю с поддержанием тихой рабочей атмосферы.

– Я и средства работы: обращаюсь аккуратно с вещами; после работы я отношу материал на свои места; использую материал по назначению.

Благодаря сформированному навыку самостоятельной деятельности у ребенка формируется одна из основных компетентностей растущей развивающейся личности, будущего школьника – умение самостоятельно планировать свои действия и самостоятельно находить способы получения знаний и умений [4, с.17–30].

По нашему мнению, проявления дошкольниками активности, целеустремленности, креативности, независимости, любознательности происходит в условиях, где одним из средств воспитания творческой самостоятельности являются развивающие игры.

Это лежит в основе разработки методологической базы исследования и разработки педагогического эксперимента, цель которого: определить условия для развития творческой самостоятельности дошкольника в дошкольной образовательной организации, используя составленную программу по развитию интеллектуально-творческих способностей детей через развивающие игры Воскобовича.

Использование развивающих игр Воскобовича в педагогическом процессе позволило перестроить образовательную деятельность, перейти от привычных занятий к познавательно-игровой деятельности. Игры Воскобовича стимулируют проявление творческих способностей ребенка, развивают воображение. В процессе игровой деятельности создаются условия для личностного развития ребенка, дети учатся анализировать, планировать свою деятельность. Ребенок, увлеченный замыслом игры, не замечает, что он учится. Дети без помощи взрослых изобретают игровые задания и упражнения, предлагают новые решения, способны самостоятельно задумать сюжет, определить способы и формы его воплощения [7, с.5]. Развивающие игры Воскобовича являются эффективным

средством развития творческой самостоятельности ребёнка, в них присутствует свобода выбора плана действий, способов действий, выбора собственного решения.

Эта технология представляет собой форму взаимодействия детей и взрослых через реализацию определенного сюжета с использованием развивающих игр. Они имеют ряд особенностей:

1. Широкий возрастной диапазон участников игр.
2. Многофункциональность развивающих игр.
3. Вариативность игровых заданий и упражнений.
4. Творческий потенциал каждой игры [7, с.6–8].

В нашем исследовании для выявления уровня сформированности творческой самостоятельности у дошкольников использовались методики: экспресс-методика В. Кудрявцева и В. Синельникова; тесты экспресс-диагностики в детском саду Н. Павловой и Л. Руденко; методики, разработанные Г. Урунтаевой; методики Е. Ключниковой.

В результате проведенной работы у дошкольников было выявлено незначительное повышение уровня развития творческой самостоятельности.

Немногим более 20% детей действуют в процессе игры самостоятельно, фантазируют, комбинируя свои знания из окружающего мира со своими фантазиями. Эти дети проявляют инициативу, могут самостоятельно продумать содержание работы, способны домисливать предложенный вариант сюжета, с легкостью реализуют свои замыслы, придумывая что-то необычное, оригинальное. 66,7% детей, задействованных в эксперименте, эпизодически могут заимствовать сюжеты известных сказок, фильмов, мультфильмов; не всегда реализуют свой замысел деятельности. И 11,1 % дошкольников малообщительны, почти все время играют по одному. Они не могут дополнить предложенный вариант, редко изъявляют желание самостоятельно заниматься продуктивной игровой деятельностью. У них отсутствует способность фантазировать, придумывать что-то оригинальное. Они без интереса принимают предложенную тему и часто не доводят ее до конца.

Таким образом, было установлено, что при целенаправленной и систематической организации комплекса развивающих игр Воскобовича, дети лучше усваивают новый материал, проявляют познавательный интерес, творчество, самостоятельность, умеют находить нестандартные решения задач, способны проявлять инициативу и смекалку.

Результатом применения технологии развивающих игр Воскобовича является:

- умение самостоятельно выполнять задания, требующие концентрации внимания;
- освоение основных игровых приемов;
- проявление творческой активности детей в придумывании названий, сказочных сюжетов, конструировании новых фигур и узоров;
- совершенствование логических операций;
- умение анализировать, искать новые варианты решений.

Игры Воскобовича помогают развивать дошкольников всесторонне, придают умственной деятельности увлекательный, занимательный характер, воспитывают выдержку, целеустремленность, создают своеобразный микроклимат для развития творческих сторон интеллекта ребёнка.

Список литературы:

1. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. Минск.: Харвест, 1998. – 301 с.
2. Белошистая А.В., Жукова О.Г. Педагогическая технология организации самостоятельной деятельности детей на занятиях ручным трудом в детском саду и дома // Детский сад от А до Я. – 2008. – № 1 – С. 148.
3. Поддьяков Н.Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка –дошкольника. Ближние и дальние горизонты. – М.: Обруч.– 2013. – 192 с.
4. Программа школы Монтессори // Обруч. – 1995. – № 2. – С.17–30.
5. Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве: сб. статей / Составитель: Ю. В. Братчикова. – Екатеринбург.: Урал. гос. пед. ун-т., 2013. – 146с.
6. Фуряева Т.В. Дошкольное воспитание за рубежом. / Т.В. Фуряева, учеб. пособ. Красноярск, 1999. – 224 с.
7. Харько Т. Г., Воскобович В. В. Игровая технология интеллектуально-творческого развития детей 3-7 лет. Сказочные лабиринты игры. – СПб.: 2007. – 110 с.
8. Шевернева В. В. Воспитание самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста: электронный сборник статей. – 2012. – С. 4. — URL: <http://www.rae.ru/forum2012/10/267> (дата обращения: 20.06.2014).

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Еромасова А.А.

ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ В САХАЛИНСКОЙ ОБЛАСТИ КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

д. филос.н, профессор Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск

THE HISTORY OF THE DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGY IN THE SAKHALIN REGION AS A SUBJECT OF SCIENTIFIC RESEARCH

Eromasova Alexander A., D. Filon, Professor Sakhalin state University, Yuzhno-Sakhalinsk

АННОТАЦИЯ

Целью данной статьи является интеграция разрозненной информации об истории становления, развития психологического знания в одном из самых отдалённых регионов Российской Федерации – Сахалинской области, единственной в стране области на островах. Определены основные периоды, объективные и субъективные факторы, влияющие на данный процесс и способствующие формированию специфических особенностей регионального психологического образования.

ABSTRACT

The purpose of this article is the integration of disparate information about the history of the history of psychological knowledge in one of the most remote regions of the Russian Federation, Sakhalin region, the only country in the region on the Islands. The basic periods, objective and subjective factors that affect this process and contributing to the formation of specific features of the regional psychological education.

Ключевые слова: региональная психологии; история психологии; тенденции развития; фактор; образование; научная рефлексия

Keywords: regional psychology; history of psychology; trends; factors; education; scientific reflection

Любая наука рано или поздно обращается к своей истории, которая помогает понять какие социальные и культурные факторы способствовали зарождению той или иной научной мысли, каким запросам она отвечала и, какое значение она имеет в данный период времени [1, с. 80]. Изучение прошлого науки является средством для понимания настоящего и антиципации будущего. В свое время Л.С. Выготский и другие ученые настоящего времени отмечают, что наука не может функционировать продуктивно без осознания путей, способов и средств развития [6, с. 87].

В статье рассматривается история становления и развития психологического образования в Сахалинской области. Выбор темы исследования продиктован тем обстоятельством, что в последнее время в образовательной политике государства пристальное внимание обращено к регионам. Это вызвано общим процессом децентрализации с сопутствующей передачей функций проектирования образовательных процессов на региональных уровнях. С одной стороны, региональная система образования формирует общую систему образования страны, с другой - является одним из эффективных средств развития самого региона. Сегодня регионы стоят перед необходимостью создания новой системы образования, построенной с учетом специфики местных культурно-исторических традиций, экономических программ и перспектив развития, а также ресурсного потенциала. При этом рассматриваются различные стратегии регионального образования,

открытие учебных заведений нового типа, разработку новых образовательных технологий, переподготовку специалистов, дифференциацию оплаты их труда, внедрение новых моделей управления и т.д.

В связи с региональной направленностью образовательной политики особую актуальность приобретает ретроспективное изучение истории психологического образования в совокупности с рассмотрением региональных особенностей. На наш взгляд, ключевым понятием, определяющим научные поиски исследователя в региональном пространстве России, является *региональная психология*. Определение региональной психологии в настоящее время в словарях отсутствует. Относительно рассматриваемой проблемы попытаемся дать собственное определение. Если национальная (этническая) психология, анализирует проявление национально-психических особенностей людей как представителей конкретных этнических общностей в процессе межличностного взаимодействия, то региональная психология – это отрасль этнопсихологии, которая изучает индивидуально-психологические особенности народов в условиях этнически разнородной среды. Региональная психология рассматривает в качестве главных факторов формирования психики этносов аккультурацию и этническую ассимиляцию, как процессы взаимовлияния друг на друга представителей разных этнических групп. Включенный в многообразные связи и отношения с культурным миром человек лишь только в них обретает свое подлинное назначение и измерение [5, с. 18-19].

Как пишут петербургские философы: «уровень и характер культуры общества во многом определяется тем, насколько в различных социальных институтах... учитывается природа человека – физическая, биологическая, психологическая, интеллектуальная, нравственная, духовная» [3, с. 142].

Особую же значимость и актуальность приобретает анализ исторического опыта подготовки научных кадров для образовательной системы уже ушедшего XX и начала XXI вв. в 65-ом регионе Российской Федерации, позволяющий осмыслить события и факты в данной сфере для разработки стратегии развития психологического образования Сахалинской области в будущем.

Результаты исследований в данном направлении позволяют спроектировать программы этнокультурного развития человека для различных возрастных периодов в системе непрерывного образования, которое в свою очередь будут способствовать индивидуализации и оптимизации образовательного процесса на этнокультурной основе. Социально-психологическое прогнозирование развития этносоциальных процессов, политических ситуаций в регионах страны с учетом психологических особенностей этнических групп дает возможность предопределить характер их протекания и т.д. Всеобъемлющее изучение психологии народов позволяет предсказать специфику и характер межэтнических отношений в стране и отдельных регионах, форм экономического, политического, культурного межгосударственного и межрегионального сотрудничества [4, с. 34-44].

Отметим в качестве вывода, что основными направлениями в области региональной психологии следует считать исследование этнического сознания в целом, изучение своеобразия субъективного отношения к человеку, представителю другой этнической группы; анализ стратегий и технологий взаимодействия с ними, изучение регионального менталитета и ментальности представителей различных этносов.

На сегодняшний день история психологического образования на Сахалине практически не исследована. Следует отметить отсутствие специальных научных исследований, позволяющих составить целостное представление о процессе становления и развития психологического образования на Сахалине. Библиография источников и литературы по данному вопросу ограничена, в большей степени представлена отдельными статьями в местной печати и характеризуется описательностью, отсутствием полноты и глубины исследования. Таким образом, возникает противоречие между актуальностью научно-теоретических сведений по истории становления и развития психологического образования и отсутствием научных исследований по данной проблеме, т.е. отсутствие возможности проследить эволюцию психологического знания на Сахалине, прошедшего ряд последовательных этапов. Разрешение данного противоречия составляет содержание исследования.

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что недостаточная изученность данной проблемы определяют актуальность и научную целесообразность выбора темы исследования «История становления и развития психологического образования на Сахалине как предмет научного исследования».

Обсуждение этого вопроса предполагает анализ социальной, экономической и социокультурной ситуации развития региона, имеющей важное значение для развития научной, практической, образовательной психологии в Сахалинской области.

Исходя из актуальности темы, целью данной работы является интеграция разрозненной информации об истории становления, развития психологического знания в одном из самых отдаленных регионов Российской Федерации - Сахалинской области. Охарактеризовать и проанализировать процесс становления и развития психологического образования на Сахалине, определив основные периоды, объективные и субъективные факторы, влияющие на данный процесс и способствующие формированию специфических особенностей регионального психологического образования.

Объект исследования: проблемы регионального психологического образования в России второй половины XX- начала XXI века.

Предмет исследования: специфика развития психологического образования и проблемы научных кадров на Сахалине второй половины XX – начала XXI века.

Объект, предмет и цель исследования обусловили постановку следующих задач:

1. Выявить сущность правительственной политики второй половины XX – начала XXI века по отношению к психологическому образованию в регионах в условиях политических, социальных и экономических реформ в российском обществе. Выявить и охарактеризовать объективные и субъективные факторы, влияющие на процесс становления и развития психологического образования в Сахалинской области. Определить и обосновать периоды процесса становления и развития психологического образования в регионе.

2. Уточнить понятие региональной психологии в отечественной науке.

3. Определить специфику организации и содержания психологического образования названного периода в учебных заведениях Сахалинской области; организации вузовской подготовки в Сахалинском государственном университете: своеобразие и особенности подготовки кадров с высшим специальным образованием островного региона, аспирантура и магистратура как центры по подготовке научных кадров для высшей школы.

4. Выделить и описать основные этапы истории становления психологического образования в Сахалинской области.

5. Определить реальные направления и возможности для дальнейшего развития (экстраполяции выявленных закономерностей и тенденций развития) психологической науки на Сахалине: концептуальные положения по обновлению содержания высшего психологического образования; преемственность опыта подготовки специалистов-психологов в нашей стране для Сахалинского государственного университета; роль психологических центров в исследованиях социального самочувствия и социальной активности населения Сахалинской области с выявлением характера и географии влияния социальных программ и проектов, направленных на решение социально-экономических, политических, этнических и демографических проблем решаемых на территории области.

Научная новизна и теоретическая значимость данного исследования состоит в том, что в нем впервые в отечественной историко-психологической науке на основе анализа архивных документов, редких материалов из фондов библиотеки области раскрыты:

- новые научные историко-психологические факты истории становления и развития психологического образования на Сахалине;
- выделены и обоснованы этапы развития психологического образования в Сахалинской области;
- сделана попытка дать определение понятию «региональная психология».

Практическая значимость работы заключается в том, теоретические выводы и фактический материал исследования могут быть включены в содержание научно-исследовательской работы студентов и преподавателей, использоваться в практике повышения квалификации психологов, учителей через организацию спецкурсов и факультативов.

Важно отметить, что история становления психологического образования в Сахалинской области напрямую связана с историей развития высшего психологического образования в России [2, с. 157].

В связи с резко возросшим спросом на специалистов-психологов произошли заметные качественные и количественные изменения в психологическом образовании. Сначала была организована система краткосрочных (девятимесячных) курсов по подготовке психологов для школ, в основном на базе уже имеющегося высшего педагогического образования. Затем были открыты факультеты психологии и педагогики в педагогических институтах и университетах. Однако, несмотря на повсеместное открытие краткосрочных курсов по подготовке практических психологов и стремительное увеличение числа вузов, дающих высшее психологическое образование, эту проблему до сих пор нельзя считать решенной.

На основе анализа архивных документов и историко-краеведческого материала установлено, что в процессе становления и развития психологического образования на Сахалине выделяются два периода: 1989-2000 гг. - это период, когда происходило становление организационной структуры психологического образования. Второй период 2000-20105 гг. характеризуется качественным развитием системы психологического образования в Сахалинской области. Образовательная психология на Сахалине пережила немало трудных лет, долгое время не имела специализированного психологического факультета в вузе. Трудностей, как организационного характера, так и кадрового было достаточно. В первую очередь, это было связано с отсутствием профессиональных психологов, а также ученых данного профиля. В основном это были преподаватели, прошедшие переподготовку или стажировку в столичных вузах и читавшие общую, возрастную и педагогическую психологию для будущих специалистов педагогического профиля.

При этом важно отметить, что Сахалинский государственный университет это место, где впервые утвердилось психологическое образование в нашем островном регионе, давшее начало многочисленным психологиче-

ским службам и центрам по оказанию практической психологической помощи населению Сахалинской области.

Подчеркнем, что отделение педагогики и психологии, открытое в Сахалинском государственном университете – это явление государственной важности для нашего островного региона. Созданное пятнадцать лет назад, оно занимает важное место в подготовке специалистов-психологов, обеспечивающих психологическими знаниями и сохраняющих психологическое здоровье населения островного региона. Отделение педагогики и психологии – это научно-образовательная структура университета.

Еще одна из линий в обсуждении проблемы – это работа кафедры. При профессиональной поддержке профессора Р.С. Немова в 1989 году в результате разделения кафедры «Педагогики и психологии» была создана кафедра психологии. С этого исторического события начала свое развитие региональная психология. Создание самостоятельной кафедры психологии свидетельствовало о значимости и возрастании роли психологических знаний в профессиональной подготовке студентов Южно-Сахалинского государственного педагогического института, а с 1998 года Сахалинского государственного университета. Вклад в становление научной психологии на Сахалине внесли ученые-психологи – И.В. Вачков (Москва), А.И. Савенков (Москва), Л.В. Яссман (Хабаровск).

В настоящее время сахалинская психологическая образовательная система имеет достаточно целостный характер. Подготовку специалистов – психологов осуществляет Сахалинский государственный университет, ежегодно выпускающий специалистов разного уровня квалификации: бакалавров, специалистов, магистров. Кафедра психологии выступает методологическим, образовательным и организационным центром, поддерживающим перспективные направления развития психологии в Сахалинской области. Подготовка специалистов осуществляется в соответствии с региональными проектами преобразования социокультурной среды области на островах.

Резюмируя вышесказанное, можно сделать вывод о том, что на кафедре психологии сложились свои научные школы и направления:

1. Профессор Р.С. Немов. Тематика исследований: социально-психологические исследования личности и коллектива, проблемы содержания и методики преподавания психологии в высших и средних педагогических учебных заведениях, проблема мотивации.
2. Профессор Л.В. Яссман. Тематика: проблема личностных смыслов, этнопсихологические аспекты исследования малочисленных коренных народов Севера Сахалина.
3. Профессор А.А. Еромасова. Тематика: региональная психология, проблема межэтнической толерантности, этнокультурное взаимодействие преподавателей и студентов в образовательном процессе, социальный интеллект в контексте ментальных этнопсихологических особенностей человека.

Профессорско-преподавательский состав кафедры психологии является активными членами регионального отделения Российского психологического общества. Так же осуществляются организационные мероприятия и

коммерческая деятельность. Кафедрой психологии систематически проводятся курсы повышения квалификации, образовательные курсы и семинары по организации диагностической и консультативной работы по психологической поддержке длительно безработных граждан.

Кафедра психологии осуществляет психологическое сопровождение студентов, способствующее личностному самосовершенствованию будущих специалистов-психологов, их профессиональной подготовке и конкурентоспособности. Сегодня факультет переживает время подлинного расцвета. Мы можем с уверенностью говорить о его хорошей перспективе.

Это первая статья, посвященная становлению психологического образования в Сахалинской области. Возможно, автору данной статьи не удалось полно и всесторонне представить обсуждаемые проблемы из-за ограниченного объема. На наш взгляд, основные положения данной статьи могут стать основой для дальнейших исследований, в частности, по истории психологии в Сахалинской области. В настоящее время такая необходимость научной рефлексии в систематизации знаний на обсуждаемую тему назрела и следующим этапом будет подготовка монографии.

Список литературы:

1. Клыпа О.В. Междисциплинарный подход к исследова-

нованию генезиса психологической мысли древнерусского периода//Психологический журнал. – 2014. – Т.35. – №1. – С.80-89.

2. Мещерякова Э.И., Бохан Т.Г. История психологии в Сибири: Проблема научной рефлексии//Вестник Томского государственного университета. Выпуск №335/2010. – С.157-160.

3. Мосолов В.А., Иванченко, И.Н. Опыт философско-антропологического и культурологического понимания современного капитализма в России // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С.Пушкина. Научный журнал. – СПб., 2006. – №1.

4. Сикевич З.В. Социология и психология национальных отношений. – М.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 240с.

5. Слободчиков В.И., Исаев, Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1995. – 384с.

6. Умрихин В.В. Историко-методологическая рефлексия в научном творчестве Л.С. Выготского//Культурно-историческая психология развития/ Под ред. И.А. Петуховой. М.: Смысл, 2001. – 287с.

Глотова Г.А.

СТРУКТУРА И ИНДИКАТОРЫ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

доктор психологических наук, профессор, факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва

STRUCTURE AND INDICATORS OF SUBJECTIVE WELL-BEING

Glotova Galina, Doctor of psychological sciences, professor, Psychological faculty of Lomonosov Moscow State University, Moscow

АННОТАЦИЯ

Рассматриваются существующие подходы к исследованию субъективного благополучия. Особое внимание уделяется соотношению понятий «субъективного» и «психологического» благополучия. Дается характеристика шестифакторной модели психологического благополучия К. Рифф. Обсуждается вопрос об индикаторах субъективного благополучия и их эмпирическом изучении. Предлагается новый вариант описания структуры субъективного (психологического) благополучия, содержащий девять индикаторов.

ABSTRACT

The existing approaches to research of subjective well-being are considered. The special attention is paid to a ratio of concepts of "subjective" and "psychological" well-being. The characteristic of C. Riff's six-factorial model of psychological well-being is given. The question of indicators of subjective well-being and their empirical studying is discussed. The new version of the description of structure of subjective (psychological) well-being, contents nine indicators is offered.

Ключевые слова: субъективное благополучие; психологическое благополучие; индикаторы благополучия

Key words: subjective well-being; psychological well-being; well-being indicators

Субъективное благополучие является одной из активно изучаемых в настоящее время в мировой психологии проблем. Анализ литературы показывает, что есть несколько истоков разработки данной проблемы: 1) практическая консультационная и психотерапевтическая работа, где, несмотря на отсутствие обобщающего термина «субъективное благополучие», десятилетиями, начиная с З.Фрейда, предпринимались усилия по нормализации

уровня субъективного благополучия клиентов; 2) изучение проявлений субъективного благополучия у представителей различных социальных групп и слоев, а также воздействие на эти проявления субъективного благополучия в форме рекомендаций для различных социальных институтов по выработке законов и принятию мер социальной защиты наиболее обездоленных слоев населения; 3) медицина и охрана здоровья населения, где при разработке различных технологий лечения и реабилитации

больных, в том числе, с тяжелыми заболеваниями, специалисты стали ориентироваться на повышение показателей по различным параметрам «качества жизни» больных, что связано и с повышением уровня их субъективного благополучия; 4) система образования, где столетиями практиковались авторитарные взаимоотношения и не уделялось внимания субъективному благополучию обучающихся (эту традицию сломал К. Роджерс [3], разработав положения личностно-ориентированного подхода в обучении, направленного на обеспечение высокого уровня субъективного благополучия обучающихся).

Таким образом, проблема субъективного благополучия стала изучаться, прежде всего, в связи с решением прикладных, социально-практических вопросов, касающихся трудовой деятельности человека («удовлетворенность трудом»), его здоровья («качество жизни»), материальной обеспеченности («материальное благосостояние»), социального положения («уровень жизни») и др. В дальнейшем в поле зрения исследователей попадают и те аспекты субъективного благополучия, что связаны с личными и семейными отношениями («удовлетворенность браком», «принятие и поддержка со стороны близких и друзей»). Причем если сначала субъективное благополучие изучалось преимущественно в зрелом возрасте, но вскоре этой проблематикой заинтересовались в детской и педагогической психологии. Так, в настоящее время проводится довольно много исследований, касающихся субъективного (эмоционально-психологического) благополучия школьников [2].

Собственно психологические исследования субъективного благополучия широко развернулись во второй половине XX века. При этом первоначально понятия «субъективное благополучие» и «психологическое благополучие» использовались как синонимы, а информация о психологическом благополучии и его индикаторах накапливалась в контексте изучения иных психологических проблем. Ryff & Keyes отмечают, что Bradburn (1969) в качестве индикаторов психологического благополучия выделил «положительный и отрицательный аффекты», учитывая частоту и интенсивность каждого из аффектов, а также баланс между ними; Sauer & Warland (1982), использовали индикатор «удовлетворенность жизнью»; а Headey, Kelly, & Wearing, (1993) писали о «качестве жизни» (цит. по: 7, р. 719). Используемый в таких исследованиях субъективного благополучия инструментарий был непосредственно адресован к самооценке и достаточно прост: респонденты отвечали на один или несколько прямых вопросов, оценивая, насколько они счастливы, удовлетворены жизнью или склонны к депрессии.

Проанализировав эту сложившуюся традицию изучения субъективного благополучия и инструментарий, С. Ryff пришла к выводу о необходимости разработать психологическую концепцию субъективного благополучия [3]. Особенностью подхода С. Ryff к психологическому благополучию явилось то, что она обратилась к истокам данной проблемы и показала, что вопросы субъективного благополучия в той или иной форме затрагивались в рамках различных психологических подходов и концепций. С. Ryff обратила внимание на то, что психология всегда

имела дело с психологическим благополучием или неблагополучием человека, причем не только теоретически, но и практически (в консультативной и психотерапевтической работе) [6;7].

В статье Ryff & Keyes кратко охарактеризованы походы и теоретические конструкты, которые были использованы при создании модели психологического благополучия, а именно, стадии психосоциального развития Эриксона, базовые жизненные тенденции Бюлера, изменения личности Ньюгартена, самоактуализация Маслоу, зрелость личности Олпорта, полностью функционирующая личность Роджерса, индивидуация Юнга [7, р. 720]. Опираясь на указанные концепции, С. Ryff построила модель психологического благополучия, включающую шесть компонентов позитивного психологического функционирования, таких как «самопринятие» (Self-Acceptance), «личностный рост» (Personal Growth), «цели в жизни» (Purpose in Life), «позитивные отношения с окружающими» (Positive Relations With Others), «управление окружающей средой» (Environmental Mastery), «автономия» (Autonomy) [7, р. 720].

Для эмпирической проверки предложенной шестифакторной модели психологического благополучия были разработаны опросники, в одном из которых каждый компонент измерялся с помощью шкалы в 20 пунктов (всего 120 пунктов), в другом - с помощью шкалы в 14 пунктов (всего 84 пункта). Для проведения же масштабного исследования на репрезентативной американской выборке методом телефонного опроса шкалы опросника по каждому из шести компонентов вообще были сокращены до 3 пунктов (всего 18 пунктов). Причем важно подчеркнуть, что укороченные шкалы из 3 пунктов показывали коэффициенты корреляции с соответствующими исходными шкалами из 20 пунктов от 0.70 до 0.89. При этом кроме опросника из 18 пунктов, в исследовании на репрезентативной американской выборке использовались также три самостоятельные шкалы - «счастье» (happiness), «удовлетворенность жизнью» (life satisfaction), «депрессия» (depression) [7, р. 720].

Исследования показали, что результаты по всем шести шкалам методики С. Ryff достоверно коррелировали между собой. В то же время, из шести теоретически выделенных индикаторов психологического благополучия только два («самопринятие» и «управление окружающей средой», высоко достоверно связанные между собой) дают значимые на среднем и высоком уровнях достоверности положительные связи с простыми шкалами «счастья» и «удовлетворенности жизнью», а также отрицательные связи с двумя субшкалами «депрессии». Для оставшихся четырех шкал связи с простыми шкалами «счастья», «удовлетворенности жизнью» и двумя субшкалами «депрессии» были низкими или варьирующими [7, р. 724]. На основании полученных результатов авторы призывали пересмотреть контуры того, как описывать позитивное функционирование, а также отмечали, что психологическое благополучие – это нечто большее, чем ощущение счастья и удовлетворенность жизнью [7, р. 724].

В более позднем исследовании, также проведенном на основе шестифакторной модели С. Ryff [5], можно увидеть интересную попытку преодолеть те неясности,

которые имеют место при использовании данной модели в эмпирических исследованиях, в частности, что только две шкалы показывают высоко достоверные корреляции с показателями шкал «счастье», «удовлетворенность жизнью», «депрессия». Авторы предлагают различать два вида благополучия – субъективное благополучие (subjective well-being) и психологическое благополучие (psychological well-being). Субъективное благополучие они понимают как оценку жизни в терминах удовлетворенности («удовлетворенность жизнью») и баланса между позитивным и негативным аффектами. Это, фактически, то понимание благополучия, что сложилось в ранних исследованиях, предшествовавших работам С. Ryff. Психологическое же благополучие, по мнению авторов рассматриваемой статьи, влечет за собой обязательства по решению человеком экзистенциальных проблем, что изучается как раз с помощью шестифакторной модели психологического благополучия. Результаты проведенного авторами [5] эмпирического исследования выявили, что есть разные соотношения показателей субъективного и психологического благополучия: то и другое может быть выражено одинаково либо один из показателей благополучия может быть выражен больше, чем другой. При этом было показано, что в сравнении с теми, у кого показатели субъективного благополучия были выше, чем показатели психологического благополучия, те испытуемые, у которых, наоборот, показатели психологического благополучия превышали показатели субъективного благополучия, были моложе, с более высоким уровнем образования и более высокими показателями по шкале «открытость к опыту» (О) теста «Большая пятетка» [5].

Если обратиться к предложенному С. Ryff и ее соавторами различию между «субъективным благополучием» и «психологическим благополучием», то представляется, что оно вполне оправдано. Действительно, термин «субъективное благополучие» характеризует то, как человек отражает (воспринимает) и переживает собственную жизнь, окружающий мир и самого себя, какие эмоции он ощущает, независимо от того, какова его реальная жизненная ситуация. Термин же «психологическое благополучие», первоначально синонимичный «субъективному благополучию», после работ, выполненных под руководством С. Ryff и касающихся разработанной ею теоретической шестифакторной модели психологического благополучия, приобрел совершенно иной смысл. Этот новый смысл термина «психологическое благополучие» обусловлен тем, что создавая свою модель С. Ryff опиралась на работы известных психологов и психотерапевтов, выделявших разнообразные предикторы субъективного благополучия, то есть факторы, которые с той или иной долей вероятности позволяют предсказать, будет ли человек чувствовать себя благополучным или нет. Но предикторы субъективного благополучия и само субъективное благополучие – это разные психологические феномены.

После работ, выполненных на основе модели психологического благополучия С. Ryff, в дальнейшем изучении данной проблемы можно двигаться двумя путями: либо по пути использования шестифакторной модели с целью ее более детального изучения как исследователь-

ского инструмента, либо по пути разработки новых моделей субъективного благополучия, не связанных с моделью С. Ryff.

Первым путем идет, например, П.П. Фесенко, используя опросник С. Ryff для измерения психологического благополучия студентов высших и средних специальных учебных заведений [4]. Интересно, что в данном исследовании применялось два варианта инструкции: один традиционный, где испытуемые оценивали себя, а второй, где «испытуемым предлагалось заполнить опросник <...> от лица человека, вполне удовлетворенного жизнью» [4, с. 134]. Традиционная инструкция рассматривается автором, как позволяющая выявить «актуальное психологическое благополучие» человека, а модифицированная – как выявляющая его представления об «идеальном психологическом благополучии» [4, с. 135]. В то же время, проведя факторный анализ результатов, полученных при использовании традиционной инструкции, П.П. Фесенко приходит к выводу, «что, очевидно, структура психологического благополучия имеет несколько иную конфигурацию, нежели та, что описана в теории К. Рифф <...> Тем самым вопрос о факторной структуре психологического благополучия остается открытым» [4, с. 135].

Изучая вопрос о психологическом благополучии, можно идти и другим путем, то есть создавать новые модели субъективного благополучия и его индикаторов, разрабатывая для этой цели и новый исследовательский инструментарий. Нами совместно с Л.В. Карапетян [1] было выделено девять индикаторов субъективного благополучия, по которым респондентам предлагалось себя оценить:

1) Три позитивных индикатора - счастливый, везучий, оптимист - ориентированы на внутренний мир человека (отношение человека к своей жизни, установки по отношению к своему прошлому и будущему, чувство защищенности/незащищенности).

2) Три позитивных индикатора - надежный, компетентный, успешный - ориентированы на внешний мир (отношениями с людьми – друзьями, близкими людьми и дальними, а также с деятельностью и ее качеством).

3) Три негативных индикатора - пессимист, несчастливый, завистливый - высокие оценки по которым понижают общий уровень субъективного благополучия.

Полученные результаты показали, что респонденты хорошо принимают задачу оценки себя по девяти вышеперечисленным индикаторам субъективного благополучия. При этом наряду с оценками по отдельным индикаторам, есть возможность получать суммарные оценки по каждому из трех блоков и общую оценку по всем девяти индикаторов. Отметим, что в модели С. Ryff нет факторов, которые бы негативно влияли на переживание благополучия. Все шесть факторов в ее модели – положительные, а уровень психологического благополучия зависит от того, каковы значения (высокие или низкие) по каждому из факторов. Однако при этом результаты, полученные на основе шестифакторной модели, где нет негативных факторов, сопоставляются, в том числе, и с показателями депрессии - связи с этим случае отрицательные.

Поэтому мы сочли необходимым включить в число индикаторов субъективного благополучия и негативные индикаторы.

Еще один срез субъективного благополучия может быть получен на основе использования категорий «общее», «особенное» и «единичное». У каждого человека есть субъективное представление о: а) благополучном/неблагополучном человеке (вообще) – оно максимально устойчивое; б) себе как благополучном/неблагополучном человеке – оно достаточно устойчивое; в) себе как благополучном или неблагополучном в конкретный момент – оно весьма изменчивое. Эти соотношения интегрируются в баллах, которые испытуемые ставят, оценивая себя по каждому из индикаторов. Рассмотрим это на примере индикатора «успешный», где в оценке себя интегрируются:

1) ИмPLICITные представления человека о том, кто вообще является успешным. Эти представления складываются под влиянием множества факторов, а именно, кого считали успешными людьми его родители, его друзья и знакомые, какие образцы успешности предоставили ему искусство (литература, изобразительное искусство и др.) и СМИ, какие представления об успешных людях распространены в тех национальных, демографических, профессиональных и иных сообществах, в которые он включен.

2) Представления о том, насколько сам данный испытуемый в целом является успешным. ИмPLICITная теория собственной успешности складывается у человека на основе, с одной стороны, его упомянутой выше имPLICITной теории успешного человека вообще, а с другой стороны, на основе его многообразного опыта деятельности, где он оказывался успешен и получал похвалу и признание со стороны значимых других (родителей, учителей, друзей и др.), и где он оказывался неуспешен и получал порицания со стороны значимых других.

3) На балл по индикатору «успешность» влияет также сиюминутное состояние человека, который только что может, например, с успехом завершить какое-то важное дело и «почивать на лаврах», а может оказаться неуспешным в своих начинаниях и тяжело переживать по этому поводу. В первом случае возрастает вероятность смещения оценок себя по индикатору «успешный» в сто-

рону несколько более высоких значений, чем это соответствовало бы сложившейся у него имPLICITной теории собственной успешности. Во втором случае более вероятным становится смещение «здесь и теперь» оценок в сторону более низких значений.

Все вышесказанное позволяет осуществить «пересмотр контуров» субъективного (психологического) благополучия, изучить возможности использования новых индикаторов для оценки его уровня.

Список литературы:

1. Глотова Г.А., Карапетян Л.В. Особенности представлений о себе у различных групп испытуемых // Известия Уральского государственного университета. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры, 2009. № 1/2 (62). - С. 52-60.
2. Подольский А.И., Карабанова О.А., Идובהва О.А., Хейманс П. Психоземotionalное благополучие современных подростков и ресурсы его повышения: опыт международного исследования // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2011. № 2. – С. 10-21.
3. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться // Freedom to learn: новая идеология и политика образования – человекоцентрированный психологический подход. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.
4. Фесенко П.П. Имеет ли понятие психологического благополучия социально-культурную специфику? // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2. № 4. С. 132-138.
5. Keyes, C.L.M., Shmotkin, D., & Ryff, C.D. Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions // Journal of Personality and Social Psychology. 2002, Vol. 82, № 6, pp. 1007-1022.
6. Ryff, C. D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being // Journal of Personality and Social Psychology. 1989, Vol. 57, № 6, pp. 1069-1081.
7. Ryff, C.D. & Keyes, C.L.M. The structure of psychological well-being revisited // Journal of Personality and Social Psychology. 2002, Vol. 82, № 6, pp. 1 007-1022.

Шавенков А.А.

БАЛАНС ИНДИВИДУАЛИЗМА И КОЛЛЕКТИВИЗМА КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТИ

аспирант кафедры социальной психологии, НГПУ

Всем известны термины эгоизм и альтруизм, что есть люди, склонные к альтруизму, и есть люди, больше склонные к эгоизму. (В данной работе мы используем термины эгоизм-альтруизм, как синонимы терминов индивидуализм-коллективизм.) Заметны эти качества даже в животном мире. Есть много примеров проявления взаимовыручки у животных, что является отражением альтруизма (коллективизма).

Впервые по-научному на этот факт обратил внимание выдающийся русский биолог И.И. Мечников, который в своей работе "Этюды оптимизма" (4) подробно осветил эволюцию развития "коллективизма", т.е. умения жить в полезном сотрудничестве в едином сообществе, начиная с одноклеточных организмов и заканчивая человеком. Первое издание этой работы И.И. Мечникова вышло в Париже в 1907 году.

В дальнейшем эту же идею развивал и использовал для создания своего "рецепта" условий успешной жизни человека, который он назвал "альтруистическим эгоизмом", известный канадский биолог и врач Ганс Селье – основоположник теории стресса.

В своей книге "Стресс без дистресса" (5), вышедшей в 70-е годы 20 века, он пишет: "Эгоизм, или себялюбие, – древнейшая особенность жизни. От простейших микроорганизмов до человека все живые существа должны прежде всего защищать свои интересы. Едва ли можно рассчитывать, что кто-то станет заботиться о нас добросовестнее, чем о себе самом. Себялюбие естественно, но, поскольку его считают отталкивающим и некрасивым, мы пытаемся отрицать наличие этого качества в нас самих. Мы боимся его, потому что в нем таятся семена раздора и мести. Любопытно, что, несмотря на врожденный эгоизм, многим из нас доступны сильные альтруистические чувства. Более того, эти два противоречивых на первый взгляд импульса отнюдь не являются несовместимыми: инстинкт самосохранения не обязательно вступает в конфликт с желанием помогать другим. Альтруизм можно рассматривать как видоизмененную форму эгоизма, коллективный эгоизм, помогающий обществу тем, что он порождает благодарность" (5, с. 41).

Однако Селье здесь ошибается в определении взаимозависимости эгоизма и альтруизма, что доказывается рядом авторов, которые будут упомянуты далее.

Дальше в своей книге Г.Селье, почти цитируя И.И. Мечникова, дает описание того, как развивается "альтруистический эгоизм" с уровня микроорганизмов до уровня человеческого общества. Очень интересно как при этом проявляется его собственный эгоизм, хотя он полностью выражает чужую идею, о которой он не мог не знать, так как труды И.И. Мечникова хорошо известны любому биологу мира, он даже не упоминает его имя ни в своем тексте, ни в списке использованной литературы. Маленькое проявление себялюбия, что, конечно, совершенно естественно, потому что он лично хочет получить благодарность человечества и удовлетворить свои совершенно определенные духовные потребности. Тем более он дает собственный термин – "альтруистический эгоизм", а не использует слово "коллективизм" как у И.И. Мечникова.

Наличие индивидуализма-коллективизма в человеке и в человеческом обществе настолько самоочевидно, что, видимо, никто из представителей множества наук о человеке не считает необходимым серьезно рассматривать их в своих работах. Даже ученые, занимающиеся вопросами этики, морали и нравственности этого не делают. Существуют случайные ссылки на индивидуализм или альтруизм в работах "моралистов", психологов и философов, но как бы между прочим. А зачем об этом задумываться, когда все так самоочевидно. К сожалению, при этом опускается базисная характеристика, которая значительно влияет на поведение отдельного человека и всего общества. Если бы многие ученые учитывали эту важнейшую человеческую характеристику, то нашли бы достаточно простые решения для тех проблем, которые они изучают в своих науках.

В начале ноября 2010 года немецкие ученые из Университета Бонна заявили, что обнаружен ген, отвечающий за альтруизм.

В исследовании приняли участие 100 студентов, которым под предлогом изучения свойств памяти, было предложено запомнить цепочку цифр, а затем как можно точнее ее воспроизвести. За участие в опыте каждый студент получал пять евро, которые они могли забрать себе или отдать на благотворительность. Это решение принималось на условиях анонимности и доброй воли каждого студента. Однако ради эксперимента исследователи «схитрили»: они знали, какая сумма находилась в ящике для пожертвований и без труда вычислили вклад каждого студента.

До начала эксперимента у студентов были взяты образцы ДНК для проведения генетического анализа после акта пожертвования. Ученые пристально наблюдали за геном COMT, который имеет два варианта: COMT-Val и COMT-Met. Оказалось, что участники с геном COMT-Val жертвовали вдвое больше денег, чем те, кто обладает геном COMT-Met. (2)

Немецкие исследователи считают, что результаты эксперимента указывают на прямую связь альтруизма с наследственной информацией.

Давно известно, что от природы заложенные в человеческом индивиде навыки к общественной жизни сходны с соответствующими "общественными" навыками животных. Видимо, они имеют одни и те же корни в цепи эволюции человека и животных.

Еще в 1971 году два известных советских генетика В.П. Эфроимсон и Б.Л. Астауров в журнале «Новый Мир» (8) опубликовали свои размышления по поводу альтруизма и его генного происхождения. Судя по их статье, на соответствующие выводы их навели работы П.А. Кропоткина и прежде всего его великолепная книга «Этика» (3).

В.П. Эфроимсон в своей статье «Родословная альтруизма» ведет рассуждение с точки зрения этики и приходит к выводу о генном происхождении человеческой нравственности. В том же номере журнала академик Б.Л. Астауров поддерживает идеи П.А. Кропоткина и В.П. Эфроимсона с точки зрения генетики, опираясь на оригинальные исследования Ч. Дарвина, четко доказав насколько неверна «научно-популярная» трактовка его учения на Западе.

Интересно то, что тот и другой не делают никаких ссылок на И.И. Мечникова. Совершенно очевидно, что они не читали его работы «Этюды оптимизма», что доказывает, насколько плохо мы изучаем работы и идеи своих гениальных соотечественников.

Недавнее открытие немецких ученых подтверждает идеи, высказанные

Эфроимсоном и Астауровым.

В своей монографии Шавенков А.А. (8) приходит к тем же выводам о происхождении альтруизма (коллективизма), основываясь на рассуждениях И.И. Мечникова и П.А. Кропоткина. Однако в этой монографии подчеркивается идея о том, что альтруизм и эгоизм (Мечников предпочитал их называть индивидуализмом и коллективизмом) одинаково заложены в геном человека и нахо-

дятся в определенном балансе (в этой же работе соотношение индивидуализма-коллективизма обозначается термином дуалистичность). От уравновешенности этого баланса и зависят такие человеческие качества как альтруизм и эгоизм. Доказывается их очевидная взаимозависимость и развитие их баланса при социализации личности в человеческом обществе.

Очевидно, что человеческая духовность и нравственность основываются на балансе дуалистичности (индивидуализм-коллективизм) и прежде всего на коллективистской его составляющей, т.е. альтруизме. (8, с. 30)

Скорее всего, два варианта гена COMT, который описывают немецкие ученые из Боннского университета, отражают не чистый альтруизм, а баланс альтруизма-эгоизма (индивидуализма-коллективизма). Видимо, вариант гена COMT-Val отражает отклонение баланса дуалистичности личности в сторону коллективизма, а вариант COMT-Met - в сторону индивидуализма.

Ясно, что человек наследует не просто альтруизм (коллективизм), он наследует баланс индивидуализма и коллективизма, а дальше под влиянием среды этот баланс может изменяться.

Понятно, что описанная выше психологическая характеристика является наиважнейшей в оценке личности любого субъекта. По балансу дуалистичности можно предсказать поведенческие реакции личности в большинстве социальных ситуаций.

Умение определить имеется ли баланс или дисбаланс дуалистичности у отдельного человека или в целом сообществе, может помочь им преодолеть текущие жизненные трудности или стрессы. Думается, что поддержание их в разумном балансе может обеспечить наиболее быстрое и правильное саморазвитие, как всего общества, так и отдельной личности.

Литература:

1. Астауров Б.Л. Homo Sapiens et Humanus – человек с большой буквы и эволюционная генетика. «Новый Мир», №10, 1971.
2. Интернет-редакция www.rian.ru
3. Кропоткин П.А. Этика. М., 1991.
4. Мечников И.И. Этюды оптимизма. М., 1988
5. Селье Г. Стресс без дистресса. М., 1986
6. Симонов П.В., Ершов П.М., Вяземский Ю.П. Происхождение духовности. М., 1989
7. Шавенков А.А. Дуалистичность структуры личности и ее духовный мир. // "Прикладная психология и психоанализ" 2003. №1.
8. Шавенков А.А. Дуалистичность структуры личности и ее духовность. Монография. Lambert Academic Publishing, 2014.
9. Эфроимсон В.П. Родословная альтруизма. «Новый Мир», №10, 1971.
10. Carlson N.R., Buskist W., Martin G.N. Psychology: the science of behaviour. Great Britain: Pearson Education, 2000.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Шишов М.А.

РЕЗУЛЬТАТ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ НАЧАЛЬНИКОВ ГРУПП В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

*соискатель ученой степени канд. псих. наук, сотрудник Московского Государственного
Психолого-педагогического Университета, г. Москва*

RESULT OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT PROFESSIONAL IDENTIFICATION GROUP CHIEF UNDER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Shishoff Maksim, PhD degree candidates. psycho. sciences, employee of the Moscow State Psychological and Pedagogical University, Moscow

АННОТАЦИЯ

Статья содержит материал, подготовленный на основе анализа научных трудов и практики социально-психологического сопровождения профессиональной идентификации начальников групп в различных образовательных учреждениях. Раскрываются основные положения и конкретизируются требования к результату социально-психологического сопровождения профессиональной идентификации начальников групп в условиях образовательного учреждения на основе принципов социальной психологии.

ABSTRACT

This article contains material prepared on the basis of the analysis of scientific papers and practice of social and psychological support professional identification Chiefs groups in various educational institutions. Reveals the basic provisions and specify requirements to the result of social and psychological support professional identification Chiefs groups under an educational institution based on the principles of social psychology.

Ключевые слова: социально-психологическое сопровождение; профессиональная идентификация; начальники групп; профессиональное развитие; социально-психологические качества; управление группами.

Keywords: socio-psychological support; professional identification; group head; professional development; socio-psychological quality; management groups.

Результатом социально-психологического сопровождения профессиональной идентификации начальников групп в условиях образовательного учреждения являются социально-психологические качества начальников групп, необходимые для выполнения профессиональных задач.

В соответствии с общими закономерностями социальной психологии, требования к социально-психологическому сопровождению имеют два уровня: к результату и к воздействию. При этом требования к результату первичны по отношению к требованиям к процессу социально-психологического сопровождения.

Более того, сам требуемый результат социально-психологического сопровождения профессиональной идентификации начальников групп в условиях образовательного учреждения выступает в качестве обобщенного требования к его процессу, поскольку процесс социально-психологического сопровождения профессиональной идентификации направлен на достижение требуемого результата, а именно высокого уровня профессионального развития начальника группы.

Основным требованием к результату социально-психологического сопровождения профессиональной

идентификации начальников групп в условиях образовательного учреждения логично считать следующее: начальники групп по качеству своей организации должны быть готовы к выполнению профессиональных задач в соответствии с предназначением, то есть к управлению группами (подчиненными) в различных условиях профессиональной деятельности.

В этом случае необходимо акцентировать внимание на то, что выполнение начальниками групп профессиональных задач отражает содержательную сторону результата социально-психологического сопровождения профессиональной идентификации начальников групп (т.е. на выполнение каких задач должно быть направлено социально-психологическое сопровождение профессиональной идентификации начальников групп).

Вместе с тем, нельзя забывать и о формальной стороне результата – как должно осуществляться социально-психологическое сопровождение в интересах выполнения профессиональных задач. То есть, правомерно говорить об объеме и уровне социально-психологического сопровождения профессиональной идентификации начальников групп. Объем должен быть тесно связан с содержанием деятельности.

Кроме того, изменение содержания профессиональной деятельности должно приводить к изменению объема результата социально-психологического сопровождения.

Выявленная взаимосвязь объема результата социально-психологического сопровождения профессиональной идентификации начальников групп в условиях образовательного учреждения с содержанием деятельности приводит к выводу о том, что сущность результата заключается в необходимости адекватно отражать содержание современных форм деятельности. Следовательно, содержание требований к объему результата социально-психологического сопровождения профессиональной идентификации начальников групп в условиях образовательного учреждения определяется профессиональными задачами.

Решаемые задачи целесообразно делить на общие (обусловленные основными формами деятельности) и частные (характеризующиеся особыми условиями их осуществления). Тогда требования к объему результата социально-психологического сопровождения профессиональной идентификации начальников групп можно сформулировать следующим образом: объем результатов социально-психологического сопровождения профессиональной идентификации начальников групп в условиях образовательного учреждения должен предусматривать готовность начальников групп к выполнению общих и частных задач, предусмотренных соответствующими регламентирующими документами.

Ответив на вопрос, к решению каких задач необходимо готовить начальников групп, необходимо ответить и на вопрос – как должно это воздействие осуществляться, т.е. определить уровень результата социально-

психологического сопровождения профессиональной идентификации начальников групп в условиях образовательного учреждения. Он выражает принципы социальной психологии и является связующим звеном между теорией и практикой. Принципы постоянно развиваются и совершенствуются. Одни из них утрачивают свою силу и на смену им приходят другие. Принципы социально-психологического сопровождения профессиональной идентификации начальников групп в условиях образовательного учреждения формируются в интересах практики, профессиональной деятельности начальников групп и применяются в зависимости от конкретных условий деятельности.

Применение принципов социальной психологии должно быть направлено на реализацию таких требований к социально-психологическому сопровождению профессиональной идентификации начальников групп, которые активизируют профессиональную деятельность начальников групп. К числу таких принципов относятся: практическая направленность; сознательность, активность; целенаправленность, систематичность и последовательность; прочность результатов; дифференцированное, комплексное социально-психологическое сопровождение профессиональной идентификации начальников групп.

Исходя из вышесказанного, результат социально-психологического сопровождения профессиональной идентификации начальников групп в условиях образовательного учреждения предполагает эффективное выполнение начальниками групп профессиональных задач по управлению группами.

Суржанская С.П.¹, Матафонова С.И.²

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ ИЗ СЕЛЬСКОЙ И ГОРОДСКОЙ СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ

¹*студент Московского Государственного Лингвистического Университета Евразийского Лингвистического Института, г. Иркутск;*

²*ст. преподаватель Московского Государственного Лингвистического Университета Евразийского Лингвистического Института, г. Иркутск*

FEATURES OF VALUABLE ORIENTATIONS OF TEENAGERS FROM RURAL AND URBAN SOCIAL ENVIRONMENT

*Surzhanskaya Svetlana, Student of Moscow State Linguistic, University Eurasian Linguistic Institute, Irkutsk
Matafonova Svetlana, Head teacher of Moscow State Linguistic, University Eurasian Linguistic Institute, Irkutsk*

АННОТАЦИЯ

Целью статьи являлось изучение особенностей ценностных ориентаций у сельских и городских подростков. Для исследования была использована методика Ш. Шварца. В итоге были выявлены достоверные различия у сельских и городских подростков в значимости ценности традиции и ценности безопасности.

ABSTRACT

The purpose of the article was researching of features of valuable orientations of teenagers from rural and urban social environment. Sch. Schwartz's technique was used for the research. As a result reliable distinctions in the importance of value of tradition and value of safety for rural and urban teenagers were revealed.

*Ключевые слова: Социальная среда: сельская, городская; ценностные ориентации; подростки 15-17 лет.
Keywords: Social environment: rural, urban; valuable orientations; teenagers at ages 15-17.*

В наше время остается актуальным вопрос о ценностных ориентациях современного общества. Так как ценности личности меняются вместе с развитием общества, а общество развивается постоянно. Особое внимание хочется уделить изучению влиянию социальной среды на ценностные ориентации подростков. Так как в этот период происходит интенсивное формирование личности, выбор самостоятельного образа жизни, собственных ценностей, появление потребности занять определенное место в жизни общества. Важным фактором, влияющим на их развитие и воспитание, является социальная среда, все, что их окружает: семья, друзья, школа, СМИ, а также развитость инфраструктуры и многое другое.

Большой вклад в изучение ценностных ориентаций внесли Д. А. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Г. М. Андреева, В. С. Мухина, И. С. Артюхова, В. Г. Алексеева, И. С. Кон, В. Я. Ядов, М. С. Яницкий и другие. Так, Г. М. Андреева ценности определяет как некие идеальные цели общества, социальных групп или личности [1, с. 173]. Кроме того ценности представляют собой некоторую точку отсчета при оценивании тех или иных событий. Таким образом, ценности задают направление действиям и помыслам людей, служат эталонами для оценки и сравнения желаемого и действительного.

Ценностные ориентации чаще всего понимаются как система фиксированных установок, характеризующихся избирательным отношением личности к ценностям. При этом ценностным ориентациям личности присущи осознанность, устойчивость, положительная эмоциональная окрашенность.

На основе традиционного противопоставления целей и средств, М. Рокич выделяет два класса ценностей:

- терминальные – убеждение в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования с личной или общественной точки зрения стоит того, чтобы стремиться к ней;
- инструментальные – убеждения в том, что какой то образ действий является с личной или общественной точек зрения предпочтительным в любых ситуациях.

А такие ученые как Ш. Шварц и У. Билски выделяют следующие группы:

1) ценности, выражающие интересы индивида. Эти ценности объединяются в следующие ценностные (мотивационные) блоки: власть, достижения, гедонизм, стимулирование, саморегуляция;

2) ценности, выражающие интересы группы. Они принадлежат таким ценностным типам как благосклонность, традиции, конформность [2, с. 121-132].

С точки зрения Л. И. Анцыферовой, направленность личности на определенные ценности – ценностные ориентации – формирует общество. Именно общество предъявляет определенную систему ценностей, которую человек «чутко улавливает» в процессе постоянного «обследования границ и содержания норм» и формирование их собственных, индивидуально – личностных эквивалентов [3]. Действительно, общество оказывает существенное влияние на развитие личности. Поэтому важно исследовать в какой среде развивается личность, в частности подросток.

В нашей стране уровень жизни села значительно ниже, чем города. Обычно в поселках не так много предприятий и организаций где можно работать, что может повлечь за собой безработицу, алкоголизм. В селе значительно труднее реализовывать свои потребности и нужды. Зачастую ограничены возможности для самореализации в форме различных спортивных и культурных секций и кружков. Неизвестно как это все может воздействовать на еще развивающую личность. Будет ли это стимулом для развития, поиска лучшей жизни или причиной застоя в развитии подростка.

С другой стороны город. В городе много возможностей, людей и потребностей. В отличие от села, в городе жизнь движется стремительно. А как это может повлиять на ценности молодого поколения. Захочется ли горожанам более спокойной, размеренной жизни или наоборот побудит их к более активным действиям, большому желанию добиваться все новых высот и подчинять себе людей. Сценарий развития может быть абсолютно разным, поэтому эта тема актуальна и требует более подробного изучения.

Целью нашего исследования стало изучение особенностей ценностных ориентаций у сельских и городских подростков.

Гипотеза исследования: существуют достоверные различия в системе ценностей городских и сельских подростков.

В качестве объекта исследования были выбраны ценностные ориентации подростков 15-17 лет, учащихся 9-10 классов МБОУ г. Иркутска СОШ №39 и МБОУ п. Шумского СОШ №13, общим количеством 40 человек. Для исследования использовалась следующая методика: тест «Шварца». За основу взята методика Рокича, модифицированная Ш. Шварцем (1992). Опросник состоит из двух частей. Первая часть опросника предназначена для изучения ценностей, идеалов, убеждений, оказывающих влияние на личность. Список ценностей состоит из двух частей: существительных и прилагательных, включающих 57 ценностей. Испытуемый оценивает каждую из предложенных ценностей по шкале от 7 до -1 баллов. Вторая часть представляет собой профиль личности. Составляет из 40 описаний человека, характеризующих 10 типов ценностей. Для оценки описаний используется шкала от 4 до -1 баллов.

Опросник включает в себя следующие 10 шкал:

- 1) власть – социальный статус, доминирование над людьми и ресурсами;
- 2) достижения – личный успех в соответствии с социальными стандартами;
- 3) гедонизм – наслаждение и чувственное удовольствие;
- 4) стимуляция – волнение и новизна;
- 5) самостоятельность – самостоятельность мысли и действия;
- 6) универсализм – понимание, терпимость и защита благополучия всех людей и природы;
- 7) доброта – сохранение и повышение благополучия близких людей;
- 8) традиции – уважение и ответственность за культурные и религиозные обычаи и идеи;

- 9) конформность – сдерживание действий и побуждений, которые могут навредить другим и не соответствуют социальным ожиданиям;
- 10) безопасность – безопасность и стабильность общества, отношений и самого себя [4].

Компьютерную статистическую обработку результатов, полученных с помощью данной методики, мы

проводили с помощью компьютерного пакета «SPSS Statistics 20».

При обработке данных применялась описательная статистика, оценка значимости различий между группами по Т-критерию Вилкоксона.

В таблице 1 приведены результаты диагностики системы ценностей у городских и сельских подростков.

Таблица 1.

Ранговое и среднее значение типов ценностей у подростков 15 – 17 лет

Тип ценностей	Городские подростки		Сельские подростки	
	Ранговые значения	Средние показатели значимости	Ранговые значения	Средние показатели значимости
Власть	9	4,87	10	5,61
Достижение	2	7,15	4	7,19
Гедонизм	4	6,81	2	7,62
Стимуляция	5	6,51	5	7,12
Самостоятельность	1	7,39	1	7,64
Универсализм	7	6,05	7	6,46
Доброта	3	6,96	6	7,1
Традиция	10	4,47	9	5,91
Конформность	8	5,65	8	6,29
Безопасность	6	6,06	3	7,33

Исследование показало, что высокую значимость для подростков из города представляют такие ценности, как самостоятельность, достижения и доброта, а для подростков из села - самостоятельность, гедонизм и безопасность. Ценность самостоятельность имеет высокую значимость у подростков из разных социальных сред. Подростки находятся под контролем родителей и учителей, которые предъявляют им определенные требования, ограничивают в чем-либо. Поэтому в этом возрасте подростки начинают стремиться освободиться от опеки взрослых, стать самостоятельными, и делать то, что им хочется. Далее рассмотрим подробнее ценности городских подростков. Причиной высокой значимости ценности достижения, можно предположить, являются большие возможности в городе в различных сферах деятельности. В городской среде подростка окружают люди, которые добиваются каких-то высот, реализуют себя в разных видах деятельности. В школах детям предлагается большой выбор кружков и секций, за участие в которых они получают поощрения. Ценность доброта также достаточно высоко оценена. В ритме большого города, где люди все время куда - то спешат, подросткам возможно не хватает взаимодействия с близкими людьми, им важно поддерживать хорошие отношения с родными и друзьями.

Для подростков сельской местности высокую значимость имеют такие типы ценностей как гедонизм и безопасность. Сельские дети больше стремятся получить удовольствие от жизни. Возможно, это обусловлено тем, что в сельской среде мало развита сфера развлечений и досуга. Также испытуемые высоко оценили ценность безопасность. Для них важно здоровье и безопасность себя и

своих близких. Этому могло способствовать малоразвитость здравоохранения и экономики.

Наименьшую значимость и для горожан и для сельчан имеют такие типы ценностей как власть, традиции и конформность. В этом возрасте подростки начинают отрицать принятые нормы поведения, появляется желание идти наперекор правилам. Также мало значима религия и традиции, мало кто четко соблюдает обряды и предписания. Также подростки еще школьники и имеют одинаковый статус в обществе, поэтому для них власть мало значима.

Сравнение ценностей городских и сельских подростков показало наличие достоверных различий (по Т-Вилкоксона) по шкалам теста «Шварца»: «традиции» ($T = -2,389$, $p = 0,017$) и «безопасность» ($T = -3,022$, $p = 0,003$). У сельских подростков показатели данных ценностей выше, чем у городских. Различие в ценности «традиции», возможно, обусловлено тем, что в поселках обычно немного жителей, где все друг друга знают, в результате, они стараются придерживаться общепринятых норм поведения, чтобы не подвергаться осуждению других.

Из-за низкой развитости инфраструктуры многие социальные организации в поселке зависят от районного правительства, и могут закрываться не зависимо от мнения местных жителей. Что касается здравоохранения, то в больницах зачастую нет нужного оборудования для лечения и нехватка специалистов. Вследствие всего этого у подростков из села возрастает потребность в безопасности.

Проанализировав результаты вышеизложенного исследования, можно сделать следующие выводы:

1. Результаты исследования показали, что для сельских и городских подростков одинаково значима ценность самостоятельности, где большую роль играет самоконтроль и самоуправление. Однако для сельских подростков значимым оказалось: чувство спокойствия, получение удовольствия от жизни. Для городских подростков важным является личный успех и благополучие во взаимодействии с близкими людьми.
2. Обнаружены достоверные различия в системе ценностей по шкалам «традиции» и «безопасность», что может говорить о значимости для сельских, в отличие от городских подростков, ценности следования ритуалам и обычаям, а также ценности гармоничных и стабильных отношений в социальном окружении.

Список литературы:

1. Андреева Г.М. Психология социального сознания: учеб. пособие. М.: Аспект Пресс, 2000. – 288 с.
2. Белинская Е.П., Тихомандринская О.А. Социальная психология личности: учеб. пособие. М.: Аспект Пресс, 2001. – 301 с.
3. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система // Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://hpsy.ru/public/x2754.htm>
4. Методика Ш. Шварца (Ценностный опросник (ЦО) Шварца. / Тест ценности Шварца). [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://psycabi.net/testy/322-test-tsennosti-shvartsa-tsennostnyj-oprosnik-tso-shvartsa-metodika-shvartsa>

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ

Картавицкова Е.В.

ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ РАЗНОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ С ПРОЯВЛЕНИЯМИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

старший преподаватель кафедры психологии

Новороссийского Филиала Московского гуманитарно-экономического института, г. Новороссийск, соискатель кафедры психологии Южного федерального университета

COPING BEHAVIOR CHARACTERISTICS FOR MEDICAL STAFF OF DIFFERENT SPECIALTY SHOWING EMOTIONAL BURNOUT

Kartavschikova Elena, Psychology department senior teacher of Novorossiysk branch of the Moscow Humanitarian and Economic Institute. Applicant of the Southern Federal University psychology department

АННОТАЦИЯ

Профессиональная деятельность медицинских работников характеризуется высокой психоэмоциональной напряженностью, интенсивным взаимодействием с окружающими и предполагает высокий процент внешних и внутренних факторов, вызывающих стресс. Медработники входят в число специалистов с повышенным риском развития профессиональных и личностных деформаций. Синдром эмоционального выгорания как неэффективный способ психологической защиты, приводящей к психической дезадаптации, принято рассматривать в аспекте личностной деформации. Каждая медицинская специализация имеет свои особенности, вызывающие выгорание медиков, а также влияющие на репертуар совладающего со стрессом поведения. В свете научного интереса к смысловым детерминантам выбора стиля совладания медицинскими работниками, связанных с их самоотношением и отношением к жизни. В статье приводятся результаты экспериментального исследования особенностей совладающего поведения медработников разной специализации в контексте симптомов эмоционального выгорания. Полученные результаты исследования указывают на тот факт, что особенности совладающего поведения медиков обусловлены спецификой профессиональной деятельности, связаны с имеющим смысловую основу их самоотношением и отношением к жизни, а также со степенью эмоционального выгорания.

ABSTRACT

Professional activity of medical staff is described in terms of high psychoemotional tension, intense interaction with others and implies high rate of external and internal stress-causing factors. Medical workers are among specialists with the increased risk of development of professional and personal deformation. Burnout syndrome is viewed in personal deformation as an ineffective way of psychological defense, leading to psychic misadaptation. Each medical specialization has its features causing burnout of physicians, and also influencing stress-coping behavior repertoire. In the light of academic interest in semantic bases of professional self-fulfilment of the personality, the research of medical worker coping style semantic determiner, connected with their self-relation and attitude to life is up-to-date. The experimental study results of coping behavior characteristics for medical staff of different specialties in the context of emotional burnout symptoms are given in the article. The study results indicate the fact that physicians coping behavior characteristics depend on their professional activity, and connected with their self-relation and attitude to life, as well as with the rate of the emotional burnout.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания; совладающее поведение; смысложизненные ориентации; смысложизненная стратегия; уровень субъективного контроля

Keywords: emotional burnout syndrome; coping behavior; life-purpose attitude; life-purpose strategy; psychological control rate

Специфика труда медиков, заключающаяся в борьбе за спасение жизни и сохранение здоровья людей, к сожалению, приводит к нарушению их психологического благополучия. Профессиональная деятельность медицинского персонала старшего и среднего звена предполагает психоэмоциональную напряженность, связанную, прежде всего, с высоким уровнем ответственности и интенсивным взаимодействием с пациентами, их родственниками, коллегами, администрацией, а также психофизи-

ческое напряжение и высокий процент факторов, вызывающих стресс, в ответ на которые выстраивается своя стратегия совладающего со стрессом поведения [5; 10].

Современные исследования (М.М. Абдуллаева, 1993; Л.М. Бедрин, Л.П. Урванцев, 1988; Т.В. Большакова, 2004; В.В. Соложенкин, 1997; В.М. Сомова, 1995; Л.П. Урванцев, 1989; В.А. Урываев, 1999; Б.А. Ясько, 2003, 2005 и др.) указывают на то, что медицинские работники входят в число специалистов с повышенным риском развития различных психических расстройств,

неблагоприятных функциональных состояний и профессиональных деформаций [4; 6].

К профессиональной деформации медицинских работников относится синдром психологического выгорания (эмоционального выгорания в терминологии В.В. Бойко), проявляющийся как состояние физического и психического истощения, вызванного интенсивными межличностными взаимодействиями при работе с людьми, сопровождающимися эмоциональной насыщенностью и когнитивной сложностью [1]. Ряд авторов (В.В. Бойко, Н.Е. Водопьянова, В.Т. Кайбышев, Н.А. Касимовская, А.К. Хетагурова и др.) считают, что медики вынуждены под влиянием длительного профессионального стажа воздвигать своеобразный барьер психологической защиты от пациентов. С другой стороны сам синдром эмоционального выгорания в качестве психологической защиты является неэффективным и приводит к психической дезадаптации медиков. По мнению Е.Р. Исаевой, эмоциональное выгорание оказывает негативное влияние на репертуар совладающего со стрессом поведения у медицинских работников [5; 6].

В теории копинг-поведения, основанной на работах Р. Лазаруса и С. Фолькман, принято выделять три базовые копинг-стратегии: разрешение проблем, поиск социальной поддержки и избегание. Наиболее продуктивной считается стратегия совладания, направленная на решение проблем. Каждая медицинская специальность имеет свои особенности, влияющие на степень выгорания медиков и выбор ими совладающих стратегий. В связи с этим актуальным представляется сравнительное исследование совладающих стратегий в контексте симптомов эмоционального выгорания в условиях профессионально-напряженной деятельности медицинских работников различной специализации. Анализ научной литературы позволил нам обнаружить только работу Е.Р. Исаевой, осуществленную в данном направлении.

В последнее время в научной психологии достаточно активно исследуются смысловые основы профессиональной самореализации личности. Также предпринимается попытка анализа с позиций смыслообразующих возможностей субъекта, преодолевающего жизненные проблемы, механизмов совладания. Так, И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков, И.А. Рудакова предлагают рассматривать личностные образования «как центральный, базовый фактор формирования индивидуальной смысложизненной стратегии по преодолению «психологического дискомфорта» (по терминологии И.В. Дубровиной) разной степени интенсивности, обеспечивающий тем самым жизнестойкость личности» [3, с. 32].

Под смысложизненной стратегией понимается устойчивая тенденция к определенной интерпретации жизненных явлений и событий в соответствии с возникающими смысловыми установками. Смысложизненные стратегии, являющиеся общими устойчивыми мотивационно-смысловыми образованиями, обусловлены особенностями в направленности личности, в восприятии образа мира, самоотношении, а также устойчивыми особенностями смысложизненных и ценностных ориентаций, стратегии саморазвития и самореализации. Л.А. Коростылева указывает на тот факт, что смысложизненная стратегия в качестве стратегии самореализации содержит

в себе компонент совладания, проявляющийся в установке на ситуацию как подвластную контролю личности и в мотиве ее разрешения [7]. На наш взгляд, выбор стиля совладания медицинскими работниками также имеет смысловые детерминанты, определяемые их самоотношением и отношением к жизни.

Цели исследования:

1. Выявление связи между выбором стратегий совладания и степенью эмоционального выгорания медицинских работников.

2. Анализ особенностей совладающего поведения медиков в контексте специфики профессиональной деятельности, связанной с их самоотношением и отношением к жизни, имеющими смысловую основу.

В исследовании приняли добровольное участие 55 медицинских работников старшего и среднего звена, в возрасте от 25 до 40 лет, с трудовым стажем по специальности от 6 до 18 лет. Респондентский массив распределился следующим образом: сотрудники терапевтических отделений – в количестве 20 человек; сотрудники хирургических отделений – в количестве 19 человек; сотрудники приемных отделений – в количестве – 16 человек. Исследование проводилось в несколько этапов. При статистической обработке данных использовался U-критерий Манна-Уитни и ранговый коэффициент корреляции Спирмена.

На первом этапе с целью выявления признаков психологического неблагополучия было проведено исследование с применением разработанной В.В. Бойко методики диагностики эмоционального выгорания. В результате полученных данных количество испытуемых было сокращено. Симптомы эмоционального выгорания были выявлены у 17 сотрудников терапевтических отделений и у 17 и 14 сотрудников хирургических и приемных отделений соответственно. Таким образом, после диагностики признаков выгорания респондентский массив составили 48 человек. Полученные данные свидетельствуют о том, что наиболее сформированной во всех группах респондентов является стадия резистенции синдрома эмоционального выгорания. Сложившимися симптомами у сотрудников терапевтического и хирургического отделений являются неадекватное эмоциональное избирательное реагирование и расширение сферы экономики эмоций, также сформированной можно считать редукцию профессиональных обязанностей. У некоторых респондентов фазы напряжения и истощения находятся в стадии формирования.

Следует отметить, что в стадии активного формирования находятся также симптомы деперсонализации, эмоционального дефицита и отстраненности. У медиков хирургической специализации диагностирована эмоциональная отстраненность, являющаяся симптомом стадии истощения. У сотрудников приемного покоя симптомы выгорания находятся только в стадии формирования.

На втором этапе для изучения уровня осмысленности жизни и наличия жизненных целей, особенностей самоотношения и отношения к жизни, связанных, на наш взгляд, со способами совладания респондентов экспериментальных групп, было произведено исследование с помощью «Теста смысложизненных ориентаций» Д.

Крамбо и Л. Махолика в адаптации Д.А. Леонтьева. Полученные в целом по выборке результаты свидетельствуют о достаточно высоком уровне осмысленности жизни у респондентов. Констатируется меньшая контролируемость жизни и удовлетворенность ее результатами у сотрудников терапевтического отделения; высокий уро-

вень целеполагания медиков хирургической специализации; более выраженная осмысленность и подконтрольность жизни и представление о себе как о сильной личности у сотрудников приемного отделения. Графически степень выраженности компонентов смысловых ориентаций респондентов представлена на рисунке.

■ сотрудники терапии ■ сотрудники хирургии ■ сотрудники приемного покоя

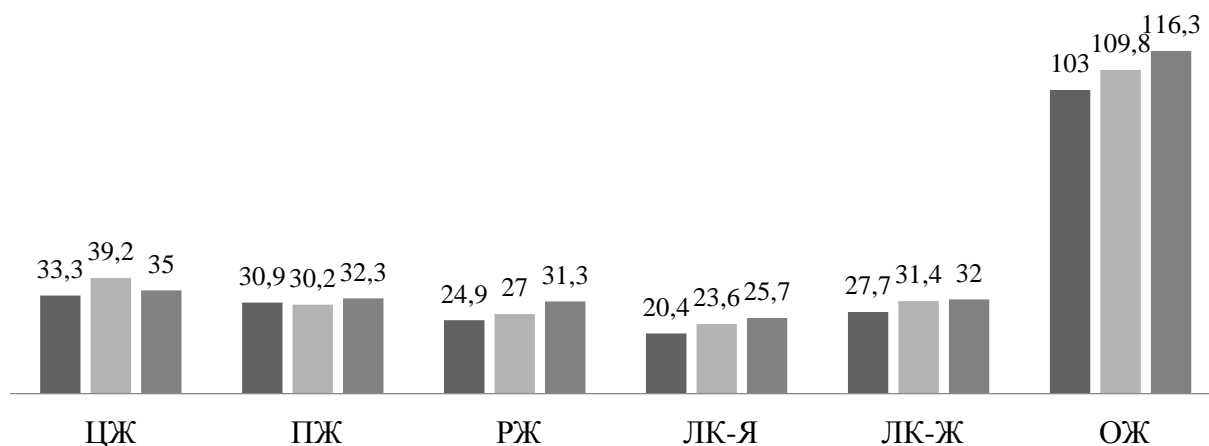


Рисунок. Степень выраженности компонентов смысловых ориентаций сотрудников терапевтического, хирургического и приемного отделений

Третьим этапом исследования явилось определение особенностей уровня субъективного контроля испытуемых разных специализаций как характеристики самоотношения, осознанности смысла и целей своей жизни и профессиональной деятельности. Правомочность применения данной методики основана на предположении взаимосвязи уровня субъективного контроля с выбираемыми личностью стратегиями совладания. Полученные результаты свидетельствуют о том, что сотрудники хирургического отделения чувствуют большую ответствен-

ность в области здоровья; медики, работающие в приемном отделении превосходят других медработников в готовности чувствовать ответственность за собственные достижения и рабочий процесс. Менее всего ответственность во многих областях жизнедеятельности присуща медицинским работникам терапевтической специализации, за исключением отношения к собственным неудачам и ответственности за события, происходящие в семейной жизни – здесь статистически значимых различий между группами не выявлено (см. Таблицу 1).

Таблица 1

Сравнение показателей УСК у сотрудников терапевтического, хирургического и приемного отделений

УСК	Ио	Ид	Ин	Ип	Им	Из	Ис
Ср. знач.							
Сотрудники ТО	24,5	7,2	6,6	4,1	2,8	2,0	5,6
Сотрудники ХО	27,2	7,4	7,2	4,6	3,2	3,0	5,4
U	90,5	96	94,4	94	68	62	96,2
Сотрудники ТО	24,5	7,2	6,6	4,1	2,8	2,0	5,6
Сотрудники ПО	29,3	9,3	7,0	5,7	3,0	2,0	5,3
U	54	42,2	70	52,2	74,8	78	74
Сотрудники ХО	27,2	7,4	7,2	4,6	3,2	3,0	5,4
Сотрудники ПО	29,3	9,3	7,0	5,7	3,0	2,0	5,3
U	72	42,4	69	44	72,3	44,4	78,2

Примечание: Жирным шрифтом выделены значимые показатели

На четвертом этапе использованием разработанного Р. Лазарусом и С. Фолкман опросника «Способы совладающего поведения» проводилось определение особенностей совладающего поведения у представителей

разных медицинских специализаций, результаты которого представлены в Таблице 2. Опираясь на полученные данные, мы можем констатировать, что медики всех специализаций в трудных ситуациях чаще всего склонны

преодолевать проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и планирования стратегии разрешения и собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов. Тем не менее, отмечены некоторые особенности копинг-стратегий у медицинских работников разных специальностей. Так, сотрудники терапевтического и хирургического отделений преодолевают негативные переживания в связи с проблемой за счет целенаправленного подавления и сдерживания эмоций, самообладания. Настораживает склонность

профессионалов хирургической специализации реагировать на стрессы по типу уклонения, т.е. отрицания проблемы, отвлечения и т.п. Возможно, такая стратегия активизируется в случае невозможности спасти пациента во время или после операции.

Медицинские работники приемного покоя справляются с негативными переживаниями, связанными с проблемами за счет их положительного переосмысления. Для них характерна ориентированность на философское осмысление проблемной ситуации, включение ее в более широкий контекст работы над саморазвитием.

Таблица 2

Копинг-стратегии сотрудников терапевтического, хирургического и приемного отделений

Респондентский массив	Показатели	Конфронтационный копинг	Дистанцирование	Самоконтроль	Поиск социальной поддержки	Принятие ответственности	Бегство - избегание	Планирование решения проблемы	Положительная переоценка
Сотрудники ТО	Ср. знач.	9,9	9,8	14,2	11,4	7,1	12,0	16,9	11,6
	%	55	54	79	63	39	67	94	64
Сотрудники ХО	Ср. знач.	8,2	8,8	13,4	12,8	7,6	13	14	11,8
	%	46	49	74	71	42	72	78	66
Сотрудники ПО	Ср. знач.	7	8	12	11,7	8	7,7	13,7	13,3
	%	39	44	67	65	44	43	76	74

Примечание: *Жирным шрифтом выделены копинги высокой напряженности*

При сравнении полученных данных выявлено, что в стрессовых ситуациях сотрудники терапевтического отделения чаще медицинских работников хирургии ($U = 82$) и приемного отделения ($U = 33,5$) разрешают проблему за счет поведенческой активности, сопротивления трудностям, энергичности и предприимчивости, опираясь на умение отстаивать собственные интересы; чаще медиков приемного покоя преодолевают негативные переживания в связи с проблемой за счет самообладания ($U = 55$), субъективного снижения ее значимости и степени эмоциональной вовлеченности в нее, используя интеллектуальные защиты по типу рационализации, отстранения, юмора и т.п. ($U = 55,5$), или отрицания проблемы ($U = 82$).

Сотрудники хирургического отделения в отличие от медицинского персонала приемного покоя в стрессовых и проблемных ситуациях более склонны разрешать проблему за счет поведенческой активности ($U = 63,5$), или за счет поиска информационной, эмоциональной и действенной поддержки от других людей ($U = 62$), или вообще отрицают наличие проблемы ($U = 22,5$).

На заключительном этапе проводилось выявление взаимосвязи особенностей совладающего поведения медицинских работников разной специализации с симптомами эмоционального выгорания, смысложизненными ориентациями и уровнем их субъективного контроля. Взаимосвязь между компонентами смысложизненных ориентаций и совладающим поведением констатирована у сотрудников хирургического и приемного отделений (Таблица 3).

Так, у медиков хирургической специализации выявлена только незначительная корреляция стратегии поиска социальной поддержки с представлениями респондентов о себе как о сильных личностях. У сотрудников приемного покоя только стратегия принятия ответственности не связана с их смысложизненными ориентациями. Остальные копинг-стратегии в разной степени значимости коррелируют со смысложизненными ориентациями.

Во всех группах респондентов выявлена корреляция копинг-стратегий и уровня субъективного контроля в различных областях жизнедеятельности (см. Таблицу 4). Но, у медиков терапевтической специализации обнаружена только незначительная взаимосвязь стратегии самоконтроля с интернальностью в области достижений.

Таблица 3

Взаимосвязь копинг-стратегий и СЖО сотрудников хирургического и приемного отделений

СЖО	Конфронтационный копинг	Дистанцирование	Самоконтроль	Поиск социальной поддержки	Принятие ответственности	Бегство - избегание	Планирование решения проблемы	Положительная переоценка
Сотрудники хирургического отделения								
Локус контроля - Я				0,492				
Сотрудники приемного отделения								
Цели в жизни			0,485			1,000		
Процесс жизни	<i>0,675</i>		0,789				<i>0,686</i>	0,538
Результат жизни		0,775						
Локус контроля - Я		<i>0,644</i>		-0,492				
Локус контроля - жизнь			0,539					
Осмысленность жизни			0,523					

Примечание: Обычным шрифтом выделены значимые показатели корреляции при $p \leq 0,05$; курсивом выделены значимые показатели корреляции при $p \leq 0,01$; жирным шрифтом и курсивом выделены значимые показатели корреляции при $p \leq 0,001$

Таблица 4

Взаимосвязь копинг-стратегий и УСК сотрудников терапевтического, хирургического и приемного отделений

УСК	Конфронтационный копинг	Дистанцирование	Самоконтроль	Поиск социальной поддержки	Принятие ответственности	Бегство - избегание	Планирование решения проблемы	Положительная переоценка
Сотрудники терапевтического отделения								
Ид			0,562					
Сотрудники хирургического отделения								
Ио			-0,802					
Ид			-0,688				-0,849	
Им					1,000			
Сотрудники приемного отделения								
Ио	1,000		0,882		-0,686		1,000	0,888
Ид	0,871		0,808	<i>0,791</i>	-0,861		0,871	0,896
Ин		1,000						
Ип		<i>0,766</i>				0,871		
Им	1,000		0,882				1,000	0,888
Из	<i>0,766</i>		0,845			0,861	<i>0,766</i>	
Ис		<i>0,766</i>				0,871		

Примечание: Обычным шрифтом выделены значимые показатели корреляции при $p \leq 0,05$; курсивом выделены значимые показатели корреляции при $p \leq 0,01$; жирным шрифтом и курсивом выделены значимые показатели корреляции при $p \leq 0,001$

У медперсонала хирургического отделения, в основном выявлены значимые отрицательные взаимосвязи определенных копинг-стратегий с интернальностью в некоторых областях жизнедеятельности, и только стратегия

принятия ответственности обнаруживает ярко выраженную взаимосвязь с интернальностью респондентов в межличностных отношениях. У сотрудников приемного покоя выявлены как положительные, так и отрицательные значимые корреляции различных стилей совладающего

поведения с интернальностью во всех областях их жизнедеятельности.

У медицинского персонала терапевтического отделения обнаружена только слабая отрицательная корреляция (при $p \leq 0,05$) конфронтационного копинга с симптомом загнанности в клетку ($r = -0,530$) и эмоционально-нравственной дезориентацией ($r = -0,528$) и выраженная

положительная взаимосвязь (при $p \leq 0,01$) стратегии поиска социальной поддержки с симптомом редукции профессиональных обязанностей ($r = 0,716$).

У сотрудников приемного покоя выявлены разной степени значимости как положительные, так и отрицательные корреляции стратегий совладания со всеми симптомами, относящимися к разным фазам эмоционального выгорания (Таблица 5).

Таблица 5

Взаимосвязь копинг-стратегий и симптомов эмоционального выгорания у сотрудников приемного отделения

СЖО	Конфронтационный копинг	Дистанцирование	Самоконтроль	Поиск социальной поддержки	Принятие ответственности	Бегство - избегание	Планирование решения проблемы	Положительная переоценка
Симптомы эмоционального выгорания								
Фаза напряжения								
Переживание психотравмирующих обстоятельств		-0,799						
Неудовлетворенность собой		0,818		-0,601				
«Загнанность в клетку»		0,566		-0,745	0,566			
Тревога и депрессия	0,729		0,792			0,611	0,679	0,560
Фаза резистенции								
Неадекватное эмоциональное избирательное реагирование	-0,612		-0,548	-0,708	0,795			-0,695
Эмоционально-нравственная дезориентация				0,725	-0,566			
Расширение сферы экономии эмоций		0,725					0,608	
Фаза истощения								
Эмоциональный дефицит	-1,000		-0,792		0,566		-1,000	-0,798
Эмоциональная отстраненность						-0,799		
Личностная отстраненность (деперсонализация)	-0,689					-0,611		-0,560
Психосоматические и психовегетативные нарушения		-0,566		0,725	-0,566			

Примечание: Обычным шрифтом выделены значимые показатели корреляции при $p \leq 0,05$; курсивом выделены значимые показатели корреляции при $p \leq 0,01$; жирным шрифтом и курсивом выделены значимые показатели корреляции при $p \leq 0,001$

У медиков хирургической специализации некоторые копинг-стратегии с разным знаком коррелируют (при $p \leq 0,05$) с отдельными симптомами всех стадий эмоционального выгорания. Так, поиск социальной поддержки отрицательно коррелирует с переживанием психотравмирующих обстоятельств ($r = -0,514$) и эмоционально-нравственной дезориентацией ($r = -0,504$); принятие ответственности имеет положительную связь с неудовлетворенностью собой ($r = 0,519$) и неадекватным эмоциональным избирательным реагированием ($r = 0,512$). Самоконтроль имеет положительную взаимосвязь с эмоционально-нравственной дезориентацией ($r = 0,532$). Также

отмечена положительная корреляция (при $p \leq 0,05$) психосоматических и вегетативных нарушений ($r = 0,496$) и отрицательная связь симптомов эмоционального дефицита ($r = -0,496$) с копингом планирования решения проблем. Выявленная положительная взаимосвязь (при $p \leq 0,01$) отмечена только между планированием решения проблемы и симптомами переживания психотравмирующих обстоятельств ($r = 0,687$) и эмоционально-нравственной дезориентацией ($r = 0,722$).

Полученные данные позволяют предположить, что обусловленный спецификой профессиональной деятельности выбор стратегий совладания с проблемами у

сотрудников приемного отделения, по сравнению с другими участниками исследования, является более осмысленным, имеющим опору на их самоотношение и отношение к жизни. Безусловно, данное предположение требует более углубленных научных исследований.

Таким образом, полученные результаты исследования позволяют констатировать, что особенности совладающего поведения медицинских работников разной специализации обусловлены спецификой их профессиональной деятельности, степенью эмоционального выгорания, а также связаны с их самоотношением и отношением к жизни, имеющими смысловую основу.

Список литературы:

1. Абабков В.А. Защитные психологические механизмы и копинги: анализ взаимоотношений. – СПб.: Речь, 2004. – 158 с.
2. Абабков В.А. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии. – СПб.: Речь, 2004. – 166 с.
3. Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Рудакова И.А. Смыслоцентризм в педагогике: новое понимание дидактических методов. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2006. – 256 с.
4. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуации и психологическая защита // Психол. журн. - 1994. - Т. 14. - № 2. – С. 3-19.
5. Балахонов А. В., Белов В.Г., Пятибрат Е.Д., Пятибрат А.О. Эмоциональное выгорание у медицинских работников как предпосылка астенизации и психосоматической патологии // Вестник Санкт-Петербургского университета – 2009. – Серия 11. - Вып. 3. – С. 57-71
6. Исаева Е.Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни. - СПб.: Изд-во СПбГМУ, 2009. - 136 с.
7. Коростылева Л.А. Самореализация личности в профессиональной сфере: генезис затруднений. // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2001, Вып. 5. - С. 3-23
8. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения: Монография. – Кострома: Студия оперативной полиграфии «Авантитул», 2004. – 344 с.
9. Сергиенко Е. А. Субъектная регуляция совладающего поведения // Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. М.: Ин-т психологии РАН, 2008. – С. 67-82
10. Храпик В.А. Медицинская акмеология. // Акмеология: Учебник / Под общ. Ред. А.А. Деркача. - М.: Изд-во РАГС, 2002. - 650 с.
11. Ясько Б.А. Психология медицинского труда: личность врача в процессе профессионализации. // Автореф. дис.... док. психол. наук. - Краснодар, 2004. - 44 с.

Молчанов С.В.¹, Запуниди А.А.²

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ МОРАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ: В ПОИСКАХ НОВЫХ РЕШЕНИЙ

¹канд.психол.наук, доцент факультета психологии МГУ имени М.В.Ломоносова, г.Москва;

²канд.психол.наук, старший методист отдела аспирантуры и докторантуры факультета психологии МГУ имени М.В.Ломоносова, г.Москва

METHODS TO INVESTIGATE MORAL DEVELOPMENT OF PERSONALITY: SEARCHING FOR NEW DECISIONS.

Molchanov Sergey Vladimirovich. Candidate of Science, assistant professor of psychological faculty, Lomonosov Moscow State University, Moscow

Zapunidi Anna Alexandrovna. Candidate of Science, Senior methodist of department of postgraduate students, psychological faculty, Lomonosov Moscow State University, Moscow

АННОТАЦИЯ

Проблема поиска эффективных методов исследования морального развития является актуальной задачей современной возрастной психологии и психологии личности. Специфика методов исследования морального развития связана с использованием конструкта «моральная дилемма» в различных модификациях. Рассмотрены наиболее популярные методы исследования в психологии морального развития.

ANNOTATION

Problem of effective methods to investigate moral development is actual in modern psychology. Moral dilemma as the specific method is used in different forms to investigate the peculiarities of moral development. Most popular methods to investigate moral development are described.

Ключевые слова: моральное развитие, когнитивные способности, моральные дилеммы, моральные суждения, методы морального развития.

Keywords: moral development, cognitive abilities, moral dilemma, moral judgments, methods of moral development analysis.

Своеобразный бум исследования особенностей морального развития пришелся на вторую половину 60-х годов 20 века и был связан с концепцией Л.Кольберга. Его работы обеспечили мировое признание нового направления исследований в психологии – психологию морального развития. Концепция морального сознания Л.Кольберга стала первой четко оформленной психологической концепцией, в фокусе внимания которой находились моральные суждения человека и динамика их развития. В дальнейшем проблематика морального развития оказалась в центре внимания исследователей, вызвав к жизни новые подходы, выделявшие различные аспекты морально-ценностной сферы личности [1]. Интерес к теоретическому осмыслению и эмпирическому исследованию закономерностей морального развития потребовало создания специальных методов и методик, основной "ловушкой" которых стала социальная желательность и необходимость различения декларируемых и истинных моральных суждений и выборов. Сегодня можно говорить о существенном прогрессе в разработке специфического инструментария исследований.

Для анализа моральных суждений Л. Кольберг разработал метод интервью по поводу гипотетических моральных дилемм (Moral Judgment Interview). *Моральные дилеммы* представляют собой задания, в которых испытуемому предлагается ситуация и ставится вопрос а) о том, как должен поступить герой ситуации и почему (объяснение причин выбора поведения), б) о том, как бы сам испытуемый поступил бы на месте героя с объяснением причин выбранной им линии поведения. Модель поведения, предлагаемая для выбора, всегда имеет альтернативные стратегии решения, выбор одной из которых исключает возможность действия в соответствии с другой. Анализу подвергается как собственно предложенный вариант действий, так и объяснительный принцип, лежащий в основе этого действия. Объяснительный принцип классифицируется как уровень развития морального мышления в соответствии с той или иной периодизацией морального развития: периодизацией развития морального сознания Л.Кольберга, развития заботы К.Гиллиган, просоциального поведения Н.Айзенберг, интегративной моделью развития альтруизма Д.Кребса [1]. Изначально предложенная Л.Кольбергом идея использования дилемм как диагностического инструментария стала крайне популярной в области психологии морального развития. Используемые Л.Кольбергом моральные дилеммы в дальнейшем подверглись критике как со стороны его последователей, так и оппонентов. Отмечались трудности в использовании данных интервью для предсказания *реального*, а не *вербального* поведения людей [7]. Есть теоретические ограничения данного метода исследования; в частности, нет подтверждения предположение о том, что субъект всегда и во всех ситуациях демонстрирует высший уровень моральных суждений, на которой он потенциально способен. Тем не менее, использование моральных дилемм как метода диагностики уровня морального развития в различных модификациях получило широкое распространение.

Активное использование моральных дилемм в исследованиях уровня морального развития привело к

центрации внимания на содержании предлагаемых дилемм. Начиная с Л.Кольберга, моральные дилеммы стали основным инструментом в арсенале методов изучения морального развития. Дилеммы Л.Кольберга направлены на выявление моральной компетентности личности - их решение актуализирует, как правило, высшую стадию морального развития, достигнутую субъектом. Решение моральных проблем ограничено рамками когнитивных структур – общих организованных принципов или паттернов мысли, что и определяет стадию морального развития. Поведение людей в сходных моральных дилеммах в силу общности их интеллектуального уровня представлялось достаточно однородным. Однако надежность моральных дилемм, использовавшихся Л.Кольбергом, в частности, широко известная дилемма Хайнца, подверглась критике со стороны его учеников. Был обнаружен феномен гетерогенности морального развития. Было показано, что люди даже с достаточно высоким уровнем морального развития легко провоцируются на агрессивное поведение, использование силы, подчинение приказам деструктивной власти. Высокий уровень морального мышления еще не гарантирует соответствующего высокого уровня морального поведения субъекта. Одной из причин проявления гетерогенности морального мышления считали абстрактность моральных дилемм Л.Кольберга, моделирующих просоциальное поведение в отрыве от реальных жизненных ситуаций. В работах Д.Кребса, Д.Карпендейла и других были предприняты попытки решения данной проблемы [5, 6]. Использовались новые моральные дилеммы, содержание которых было связано с реальными жизненными ситуациями. Было показано, что степень совпадения уровня моральных суждений сильно различалась в зависимости от конкретной социальной проблемы и степени ее актуальности для испытуемого, т.е. в зависимости от того, встречался ли он с ней в реальной жизни и насколько дилемма значима для испытуемых. Результаты убедительно свидетельствовали о том, что содержание моральной дилеммы влияет на уровень моральных суждений и характер ее решения личностью.

Можно выделить различные основания классификации моральных дилемм. Так, Л.Уолкер использовал *степень вовлеченности* испытуемого как критерий выделения дилемм двух типов [10]. Первый - личностные дилеммы (дилеммы, в которые вовлечен сам испытуемый или группа значимых для него людей), и второй - социальные (дилеммы, в которых главными действующими лицами являются незнакомые люди или социальные группы).

В зависимости от *соответствия морального выбора испытуемого социальным ожиданиям* вариант классификации моральных дилемм предложен Г.Уорком и Д.Кребсом [11] Авторы выделяют 3 основных типа моральных дилемм:

- 1) *антисоциальные дилеммы*, где есть необходимость выбора между поведением, противоречащим социальным ожиданиям и нормам, и следованием моральным нормам. Антисоциальные дилеммы подразделяются на 2 подтипа: дилеммы соблазна и дилеммы нарушения правил.

- 2) *просоциальные дилеммы*, в которых нужно выбрать между просоциальным поведением и бездействием. Здесь также можно выделить 2 подтипа: дилеммы нужды и дилеммы конфликтующих ожиданий.
- 3) *дилеммы социального давления*, в которых группа людей стремится принудить испытуемого действовать против своих принципов.

Анализ результатов исследований с использованием данной типологии дилемм показал, что тип дилеммы влияет на обнаруживаемый уровень морального мышления. Решение антисоциальных дилемм актуализирует более низкий уровень моральных суждений, чем решение просоциальных дилемм или дилемм социального давления [11]. Авторы связывают это с тем, что при выборе решения в моральной жизненной дилемме испытуемые учитывают последствия своих действия для себя и других. Значимость последствий во многом определяет их моральное мышление и моральные суждения, используемые для объяснения своего поведения.

Любопытен факт гендерных различий значимости разных типов моральных дилемм в реальной жизни. Так, женщины в ответ на просьбу рассказать о значимых моральных дилеммах, с которыми они сталкиваются в жизни, значимо чаще, чем мужчины, сообщают о просоциальных дилеммах, а мужчины – об антисоциальных [11]. В аналогичных исследованиях было показано, что для женщин более значимыми являются личностные дилеммы, а для мужчин – социальные [4, 10]. Гендерные различия могут быть связаны с особенностями социализации и принимаемых социальных ролей, которые, например, влияют на значимость заботы о других для женщин.

Развитие методов диагностики особенностей морального развития в основном осуществлялось в когнитивистской традиции, заложенной в работах Л.Кольберга. Разработка новых методов было связано со стремлением повысить предсказательные возможности в сфере реального поведения человека. Одними из наиболее популярных и цитируемых в современной научной литературе методов морального развития являются тест ранжирования параметров ситуации (Defining Issues Test), тест моральных суждений (Moral Judgment Test) и тест понимания моральной ситуации (Moral Text Comprehension Method [2]).

Тест ранжирования параметров ситуации (Defining Issues Test) был предложен группой исследователей под руководством Дж. Реста в начале семидесятых годов 20 века как альтернатива тесту Л.Кольберга [9]. Принципиально различие методик Л.Кольберга и Д.Реста состоит в характере предъявляемой информации. Методика Л.Кольберга предлагает различные моральные дилеммы без интерпретации действия, где испытуемый должен предложить вариант действия или оценить совершенное действия, дать его интерпретацию. Методика Д.Реста представляет собой вариант теста с множественными готовыми выборами, где заранее заданы вариантами действий и ответов героев ситуации. Испытуемому предлагается оценить и проранжировать варианты поведения и суждений. Подобная структура задачи с готовыми вариантами ответов основывается на теоретических

позициях представляющие собой альтернативу представлениям Л. Кольберга о стадиях в теории морального развития. Под схемами понимаются особые умственные структуры, организующие и хранящие индивидуальный опыт человека (представления, ожидания, понятия). Схема активируется, когда индивид сталкивается с новой ситуацией, и старое, имеющиеся у индивида знание необходимо применить для анализа или интерпретации нового события, не имеющего своего отражения в готовых схемах. Таким образом, восприятие новой информации человеком опосредуется наличной субъективной схемой [2]. Проведенные многочисленные исследования показали высокие результаты надежности и валидности теста. К достоинствам теста относят высокую степень дифференциации различных возрастных групп, наличие взаимосвязи с тестами на когнитивные способности, чувствительность к моральному обучению, связь с просоциальным поведением, высокую корреляцию с политическими взглядами участников. Увеличение объема данных исследования и их анализ позволил создать вторую версию методики в 1999 году.

Тест Моральных Суждений был предложен в работах Д. Линда и направлен на оценку моральной компетентности как способности принимать моральные решения (основываясь на внутренних принципах), производить моральные суждения и действовать в соответствии с этими суждениями. Моральные суждения содержат когнитивную и эмоциональную компоненты, что требует разных способов оценки. Возможна непосредственное измерение когнитивного компонента морального суждения [7].

Стандартная версия теста содержит две истории и аргументы в пользу противоположных позиций. Каждая история содержит противоречие, любое принятое решение нарушает определенные социальные и моральные нормы. Важным является не только сам выбор поведения испытуемым, но и объяснение (мотивировка) его выбора. Каждая история сопровождается различными аргументами в поддержку того или иного поведение в данной ситуации. Испытуемому предлагается оценить данные аргументы по степени своего согласия с ними. Сами аргументы соответствуют стадиями развития моральных суждений по Л.Кольбергу. При этом, утверждения варьируются по двум параметрам: 1) уровень развития морального сознания по Л. Кольбергу, 2) согласие или несогласие с поведением героя в моральной ситуации. Все они были выделены на основе экспертной оценки.

Анализируется целостная структура моральных суждений респондента. Утверждается, что оценить значение отдельного суждения можно только через рассмотрение взаимосвязи этого суждения с другими [9]. Испытуемый получает высокую оценку моральной компетентности в случае, если его суждения и аргументы показывают последовательность и постоянство.

Метод понимания моральной ситуации (Moral Text Comprehension Method) был разработан Д.Нарваез в рамках конструктивистской теории схем. Общая идея состоит в утверждении, что усложнение когнитивных схем понимания и интерпретации информации обеспечивает возможность осуществления моральных суждений более высокого уровня. Адекватность восприятия ситуации или

текста связана с активизацией ситуации схем субъекта. Степень узнавания морального содержания текста отражает уровень морального развития субъекта. Развитие морального сознания – это развитие схем или представлений о моральной стороне взаимодействия между людьми. Основным источником изменения схем является опыт.

Предлагаемый автором метод определяет как понимается и воспроизводится содержание моральной коллизии, содержащей моральные суждения героев ситуации. Используются реальные события с высказанными моральными суждениями различного уровня развития по концепции Л.Кольберга. Как и обычные жизненные ситуации моральные коллизии сопровождаются большим количеством «лишних» деталей, которые не имеют прямого отношения к решению ситуации, однако могут усложнять ее восприятие. Анализируется не только как воспроизводится сама ситуация, но и моральные суждения героя действия [8].

Проведенные исследования показали, что для полного анализа моральной ситуации субъект должен быть ориентирован на следующие составляющие дилеммы: опознание конфликта между правилами, принципами или ценностями; выявление всех участников ситуации; понимание возможных действий героя; осознание последствий от того или иного действия героя; осознание препятствий к реализации выбранного героем поведения [2].

Другим интересным направлением в развитии тестов анализа особенностей морального развития стало использование видеовизуализации при предъявлении моральных дилемм. Необходимость анализа не только когнитивных, но и аффективных составляющих моральных выборов и моральных суждений поставила задачу по поиску новой формы стимульного материала, которая позволит приблизить ситуацию решения моральной дилеммы к ситуации реального морального поведения. Использование видеофильма как способа предъявления моральной коллизии обеспечивает возникновение мотивации и включенности в представленную задачу у зрителей; реалистичность отображения содержания ситуации, при этом представляя контекст ситуации в целом, давая представление об интересах и целях участников ситуации; эффективно передает эмоциональный компонент ситуации: переживания и настроения героев ситуации. Полученные результаты исследований с использованием видеофильмов подтверждают идею о том, что визуализированное представление ценностно-моральной коллизии с помощью специально разработанного и снятого видеофильма, способствуя объективации основных компонентов моральной коллизии, содержащейся в задаче, является более адекватным, особенно при работе с детьми и подростками [3].

Таким образом, основными направлениями в развитии валидных и надежных методов исследования морального развития личности стали: 1) использование

структуры морального выбора в форме инварианта моральной дилеммы; 2) учет содержания моральной дилеммы и степени его близости жизненному опыту личности; 3) ориентация на моделирование ситуации реального морального поведения посредством использования особого стимульного материала. Вместе с тем, необходимость полного учета личностных и эмоциональных факторов решения моральной дилеммы, по-прежнему сохраняет актуальность разработки новых методов исследования морального развития.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 14-36-01310).

Список литературы:

1. Молчанов С.В. Мораль справедливости и мораль заботы: зарубежные и отечественные подходы к моральному развитию // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. - 2011. - №2. стр. 59-72.
2. Подольский Д.А. Современные методы исследования морального развития (когнитивное направление) // Психология и школа. – 2005. - №1. стр. 100-110.
3. Подольский О.А. Моральная компетентность подростка: поиск новых возможностей исследования // Психология и школа. - 2005. - №1. стр. 133-139.
4. Armon, C. Moral judgment and self-reported moral events in adulthood // Journal of Adult Development. – 1995. - №1. p. 49-62.
5. Carpendale, J. & Krebs D.L. Variations in level of moral judgment as a function of type of dilemma and moral choice // Journal of Personality. - 1995. pp. 289-313.
6. Krebs D.L, Denton K. & Wark G. The forms and functions of real-life moral decision-making // Journal of Moral Education. – 1997. - №2. pp. 131-145.
7. Lind, G. & Althof, W. Does the Just Community program make a difference? Measuring and evaluating the effect of the DES project // Moral Education Forum. - 1992. - №17. pp.19-28.
8. Narvaez, D., Gleason, T., Mitchell, C. Moral theme comprehension in children // Journal of Educational Psychology. - 1999. - №3. pp. 477-487.
9. Rest, J. The hierarchical nature of stages of moral judgements. NY. - 1973. p.109.
10. Walker, L. B. Vries, Trevethen, S. Moral Stages and moral orientation in real-life and hypothetical dilemmas // Child Development. –1987. - №3. pp. 842-858.
11. Wark, G.R., Krebs, D.L. The construction of moral dilemmas in everyday live // Journal of Moral Education. – 2000, - №1. p.103-117.

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Бусыгина И.И.¹, Крутько И.С.²

ПЕРСОНАЛ СФЕРЫ СЕРВИСА: ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПУТЬ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ДЕСТРУКЦИИ

¹студентка 2 курса специальности Управление персоналом, факультет Социальной психологии, Гуманитарный университет, г. Екатеринбург, Россия

²д.психол.н., зав. кафедрой управления персоналом Гуманитарного университета, г.Екатеринбург, Россия

STAFF OF SPHERE OF SERVICE: PROFESSIONAL CAREER AND PROFESSIONAL DESTRUCTION

Busygina Irina, 2nd year student majoring Human Resource Management, Department of Social Psychology, University of the Humanities, Yekaterinburg, Russia

Krutko Inna, Doctor of Psychological Science, Head of Department of Personnel Management Humanities University, Yekaterinburg, Russia

АННОТАЦИЯ

Персонал занимает ведущую роль в успешной деятельности предприятий сферы услуг. От уровня профессионализма зависит восприятие потребителем качества оказанной услуги, и, как следствие – его удовлетворенность и лояльность, и, в конечном счете, конкурентоспособность сервисной компании. Профессиональное развитие персонала в сфере услуг идет не только по восходящей; возможно и «нисходящее развитие» - профессиональные инволюции, появление негативных тенденций. Профессиональные деструкции в сфере сервиса критичны: изменяют всю траекторию профессиональной жизни человека.

ABSTRACT

The staff takes a leading role in the success of the service industries. From the level of professionalism depends consumer perceptions of quality of service provided, and as a consequence - his satisfaction and loyalty, and, ultimately, the competitiveness of the service company. Professional development of staff in the service sector is not only on the increase; possible and "downstream development" - professional involution, the appearance of negative trends. Professional destruction in service are critical: change the trajectory of the entire professional life.

Ключевые слова: сфера сервиса, профессиональный путь сферы сервиса, профессиональные деструкции.

Keywords: area of service, the professional way the scope of service, professional destruction.

Сервисную деятельность определяют, как особый вид человеческой деятельности, который направлен на удовлетворение потребностей клиента путем оказания услуг, востребованных отдельными людьми или организациями [3, с.16]. В сфере сервиса персонал определяет «лицо» организации; особенно это проявляется в «точках контакта» с клиентами, где персонал осознанно либо не осознанно транслирует отношение к организации, влияя на удовлетворённость клиентов. Человеческий фактор в сервисной деятельности - ключевой: работники сферы сервиса должны располагать высоким уровнем знаний в области предоставления услуг, быть сторонниками этических принципов и эмоционально уравновешенными людьми.

Выделяют отличительные черты услуг в сфере сервиса [5, с.12]:

- неосвязаемость: нельзя «проверить на зуб» тренинг, работу страховой компании, профессионализм репетитора до того, как вам данную услугу оказали.
- неотделимость от человека, ее оказывающего: вам не все равно, кто именно будет делать вам массаж или обслуживать в кафе, ибо качество сервиса зависит от конкретного человека.

- одновременность производства и потребления: услуга производится именно в тот момент, когда она оказывается. Если товар – результат деятельности производителя, то услуга оказывается потребителю в прямом взаимодействии с ним.
- несохранимость: из-за того, что услуги (пусть даже одни и те же) оказывают различные люди, находящиеся в разном душевном состоянии и настроении, услугу характеризует возможное непостоянство качества;
- невозможность передать услугу в собственность: заплатив за тренинг, мы покупаем его как процесс прохождения нашими сотрудниками обучения, но не сам сценарий проведения.

Указанная специфика предъявляет требования к специалистам, осуществляющим. Профессионально подготовленный специалист в сфере сервиса, особенно специалист по управлению персоналом, должен обладать четкими личными ценностями и разумными личными целями; именно это крайне важно для успеха в деловой деятельности, карьере и личной жизни.

В качестве важнейших факторов успеха в деятельности специалиста по сервису исследователи выделяют [6, с.31]: желание и интерес человека заниматься сервисом; умение работать с людьми, умение общаться, взаимодействовать, убеждать, влиять на людей (коммуникативные качества); гибкость, нестандартность, оригинальность мышления, способность находить нетривиальные решения; оптимальное сочетание раскованности и ответственности в характере; способность предвидеть будущее развитие событий, предвидеть последствия решений, интуиция; высокая профессиональная компетентность и специальная подготовка.

Нормы служебной этики работников сервисной деятельности предполагают сформированность у специалиста, а главное – умение демонстрировать внимательность и вежливость; выдержку, терпение, умение владеть собой; достойные манеры и культуру речи, развитый вербальный аппарат; способность избегать конфликтных ситуаций, либо успешно разрешать их, соблюдая интересы обеих сторон. Высокий уровень профессионального развития личности специалиста является важным показателем профессионализма и способен обеспечить более высокое качество оказания сервисных услуг. Эти требования определяют критерии профпригодности личности к работе в сфере сервиса.

В рамках профессионального движения человека «внутри» сервисной деятельности можно выделить несколько этапов. Так А.К. Маркова выделяет следующие этапы освоения профессии [4, с.121]: адаптация к профессии; самоактуализация (приспособление человека к профессии – «выработка индивидуальной профессиональной нормы», «планки» самореализации, которую в дальнейшем работник пытается приподнять); гармонизация человека с профессией (мастерство по Е.А.Климову); уровень творчества – преобразование, обогащение человеком своей профессии; этап свободного владения несколькими профессиями (на высоких уровнях освоения профессии специалист выходит за рамки своей формальной деятельности и все больше становится культурным существом); этап творческого самоопределения себя как Личности, что предполагает, что профессионал в своей работе стремится реализовать свою главную жизненную идею и даже находит для этого возможности и силы. Переход от этапа к этапу может происходить литически, а может через профессиональные кризисы.

Бывают и негативные сценарии профессиональной жизни человека, которые спровоцированы противоречивыми (амбивалентными) тенденциями сервисной деятельности, тем самым «человеческим фактором», например; необходимость развиваться в профессии – и ограниченность эталонов профессионального сервисного поведения; несовпадение объективных результатов сервиса и их «психологической цены»; несовпадение предметных сервисных, социальных эталонов, норм труда с индивидуальными нормами и критериями; несогласованность становления разных видов компетентности – специальной, социальной, личностной, индивидуальной, например, профессиональная компетентность может сильно опережать личностную и др.; несогласованность «ценностного отношения к себе в труде и к труду в себе» (сравните: «любить искусство в себе или себя в искусстве»). «Неучет

подобных противоречивых тенденций в развитии отдельного человека может привести к профессиональным кризисам, сбоям, остановкам в развитии, – отмечает А.К. Маркова. – Каждому человеку также желательно осознавать противоречия, несогласования в своем профессиональном развитии, чтобы вовремя найти из них конструктивный выход» [4, С.262].

Процессы профессионального становления работников сферы сервиса, не обеспеченные целенаправленным воздействием и «пущенные на самотек», приобретают преимущественно неблагоприятную направленность и приводят к необратимым моральным издержкам, связанным с дисгармоничным развитием личности, с ее профессиональной деформацией. В процессе профессионального продвижения специалиста в сфере сервиса могут «подстергать» ловушки, такие как профессиональные патологии, кризисы, эмоциональное выгорание, и др.

Профессиональные деструкции – это постепенно накопившиеся изменения сложившейся структуры деятельности и личности, негативно сказывающиеся на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками этого процесса, а также на развитии самой личности [2, С. 149].

Определим основные тенденции развития профессиональных деструкций, характерных для человека в сервисной деятельности. Это замедление и «застывание» в своем развитии, дезинтеграция профессионального самосознания и нереалистичные цели, ложные смыслы труда; низкая профессиональная мобильность и дезадаптация, вызванная неумением приспособиться к изменившимся условиям; отрицательное отношение к предмету труда; несогласованность отдельных звеньев профессионального развития (например, мотивация к профессиональному труду есть, но мешает отсутствие целостного профессионального сознания), сворачивание профессиональных компетенций и далее -искажение профессионального развития, появление ранее отсутствовавших негативных качеств, отклонения от социальных и индивидуальных норм профессионального развития, меняющих профиль личности; появление деформаций личности (например, эмоционального истощения и выгорания, а также ущербной профессиональной позиции);

У сотрудников сферы сервиса профессиональные деструкции могут проявляться на уровне: общепрофессиональных деструкций, специальных, профессионально-типологических деструкций, обусловленных наложением индивидуально-психологических особенностей личности на психологическую структуру профессиональной деятельности и индивидуальные деформации, когда отдельные профессионально важные качества чрезмерно развиваются, что приводит к возникновению сверхкачеств или акцентуаций [4, с.157].

Следствием всех этих деформаций являются психическая напряженность, конфликты, кризисы, снижение продуктивности профессиональной деятельности личности, неудовлетворенность жизнью и социальным окружением – т.е. такие конструкты, которые мешают человеку работать в сервисной деятельности. Если профилактики проведено не было и профессиональные деструкции у специалиста уже явно выражены, необходима профессиональная реабилитация.

К мерам профессиональной реабилитации можно отнести: 1) тренинги, которые формируют навыки эффективного взаимодействия с окружающими людьми в системе межличностных отношений, ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать адекватные способы обращения с ними и реализовывать эти способы в процессе взаимодействия; 2) проведение диагностики профессиональных деформаций и рефлексия профессиональной биографии; 3) разработку альтернативных сценариев дальнейшего личностного и профессионального роста; разработка стратегии преодоления профессиональных деструкции; 4) овладение приемами, способами саморегуляции эмоционально-волевой сферы и самокоррекции профессиональных деформаций.

В целом можно выделить две стратегии развития конкурентоспособности специалистов в области сервиса. В основе первой лежит состязательный мотив, в этом случае движущей силой выступает жизнеобеспечение и социальный статус. Внутренний мотив направлен на оценку своего потенциала и мобилизацию усилий с целью достижения успеха любым путем, при этом прослеживается тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам в виде выполнения предписанных правил, требований, норм. Вторая стратегия - предполагает путь профессионального развития, в основании которого лежит акмеологический подход. Движущей силой здесь выступает социальная полезность, общая активность, творческая активность, оценка своего

потенциала, инициативность, стремление ставить перед собой сложные задачи, интерес к сфере обслуживания. Все это позволяет мобилизовать свои усилия для достижения высоких результатов, способствует уверенности в себе, способности ставить еще более сложные задачи. Здесь прослеживается активность индивида во взаимосвязи с внешней средой, что способствует осознанию человеком своих потенциальных возможностей, повышает профессиональную активность, говорит о нем как о субъекте - творце, создателе. В подобном случае человек и в будущем не потеряет позиции конкурентоспособности, перспектив личностного и профессионального роста.

Список литературы:

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – М.: Академический проект, 2008. – 336 с.
2. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций. Учебное пособие. – М.: Академический проект, Деловая книга, 2005. — 239 с.
3. Лойко О.Т. Сервисная деятельность. – Томск, ТПУ, 2002. — 160 с.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. - 312 с.
5. Федцов В.Г. Культура ресторанного сервиса. Учебное пособие. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2012. - 248 с.
6. Чекмарева Г.В. Сервисная деятельность – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2006. – 152 с.

Новохатная М.С.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОМПОНЕНТЫ ЧУВСТВА ОБИДЫ

*Научный руководитель: к.пс.н., доцент Марина Вадимовна Сафонова,
Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Красноярск*

PSYCHOLOGICAL COMPONENTS OF RESENTMENT

Novohatnaya Maria, Scientific adviser: candidate of Science, assistant professor Safonova Marina Krasnoyarsk State Pedagogical University im. V.P. Astaf'eva, Krasnoyarsk

АННОТАЦИЯ

В данной статье операционализировано понятие обиды. Проведен анализ выделенных компонентов. Представлен диагностический комплекс в соответствии с каждой характеристикой. Обозначена необходимость своевременной диагностики, профилактики и коррекции проявлений обиды в младшем школьном возрасте. Важно уделить данному феномену достаточное внимание, чтобы воспитать социально здоровую личность.

ABSTRACT

In this paper the concept of resentment is operationalised. The analysis of the selected components was done. The diagnostic system according to each characteristic is presented. The need of timely diagnosis, prevention and correction of the manifestations of resentment in the early school years is identified. It is important to pay sufficient attention to this phenomenon to raise socially healthy person.

Ключевые слова: обида; младший школьный возраст; методы диагностики.

Keywords: insult; early school years; diagnostic methods.

Особенное место в жизни каждого человека занимают эмоции и чувства. От них зависит наше состояние, деятельность, поступки, поведение и здоровье. В связи с этим обратим внимание на этап становления эмоциональных реакций, а именно на младший школьный возраст. Данный этап начинается с кризиса семи лет, и поэтому, по мнению многих ученых (Л.И. Божович, В.В.

Ковалева, А.Н. Лука, В.С. Мухиной, П.М. Яковсона), он является наиболее «эмоционально насыщенным». У младшего школьника появляется способность подавления нежелательных эмоциональных реакций, при этом преобладают отрицательные черты в отношении к самому себе (Д.И. Фельдштейн). И как следствие, отрицательный эмоциональный фон может присутствовать

достаточно часто, влияя на психологическое здоровье ребенка. Еще Л.С. Выготский указывал на то, что развитие познавательной деятельности у детей связано с динамично изменяющейся эмоциональной сферой. Несформированность или нарушение эмоциональных качеств оказывает отрицательное влияние на развитие личности.

Остановимся на одном из проявлений эмоций – чувстве обиды. Обида – это естественная психологическая реакция, различного характера (скрытого, демонстративного), оказывающая воздействие на другого индивида (манипуляция), возникающая в результате несоответствия ожиданий и реальности. Ожидания могут быть взяты из детства, жизненного опыта, стереотипов и установок. Поэтому так важно именно в младшем школьном возрасте уделять этому особое внимание. Ребенок не может представить, что его видение отличается, не совпадает с чьим-то другим. Следовательно, детей необходимо учить ставить себя на место другого, чтобы лучше понять человека.

В младшем школьном возрасте начинают развиваться рассудительность, самостоятельность, сдержанность, дисциплинированность и т.д. Но данные качества только развиваются, еще не являются развитыми. Частично сохраняются черты дошкольника, а это: импульсивность, эмоциональность, внушаемость, быстрая утомляемость, игровое отношение к действительности, произвольное внимание. Восприятие младшего школьника больше останавливается на сходстве, чем на различии. Своеобразие, специфическое отличие он улавливает довольно плохо (Клаперед, Термен). К недостаткам детских представлений относятся: ограниченность, вследствие ограниченности опыта; слабая связь и плохо представляются взаимоотношения [2]. Выбор стратегии поведения зависит от пола, возраста, опыта и конкретной ситуации. Чем больше инструментария у ребенка для выбора адаптивного поведения, тем успешнее его адаптация к социуму [4]. Дети младшего школьного возраста не могут (не умеют) самостоятельно преодолевать обиду, находить конструктивные формы выхода из конфликта. М.А. Набатова подчеркивает, что преодолению чувства обиды младшими школьниками способствует подготовленность детей, которая может быть представлена как совокупность знаний и умений по преодолению обиды, сформированных установок. Все перечисленное указывает на то, что в данном возрасте детей необходимо обучать навыкам преодоления чувства обиды. Для этого чувство обиды нуждается в более тщательном изучении, само понятие следует операционализировать, т.е. выделить компоненты явления, поддающиеся изучению. А так же определить какие диагностические приемы могут быть полезны.

По нашему мнению проявление чувства обиды у детей младшего школьного возраста связано со следующими характеристиками:

- *агрессивность, конфликтность.* Агрессивное поведение приводит к возникновению конфликтов и неконструктивным способам их разрешения. Обида – это одна из форм проявления агрессии. Агрессивные дети

не способны видеть и понимать другого человека, и как следствие, больше склонны реагировать, обижаться;

- *ригидность* – это неспособность и неготовность индивида к перестройке запланированной схемы активности в обстоятельствах, когда ранее назначенная программа требует существенных изменений. Данное качество способствует возникновению обиды по причине четкой, жесткой, негибкой системы предписаний собственных ожиданий от партнера по общению. Исходя из этого, можно предположить, что ригидный индивид чаще обижается, дольше переживает, хуже справляется с преодолением чувства обиды.

- *самооценку* можно рассматривать как фактор возникновения обиды в следующих случаях:

- при заниженной самооценке человек болезненно реагирует на любые высказывания в свой адрес, зависит от мнения других, что способствует развитию чувства обиды;

- при завышенной самооценке проявляется нетерпимость к малейшим замечаниям, что так же может привести к возникновению обиды;

- *взаимодействие с окружающими* так же может влиять на обидчивость индивида. При адекватном взаимодействии, благополучном семейном воспитании усваивается норма социализации. При каких-либо неадекватных способах общения и взаимодействия человек может закрепить привычку обижаться, и в дальнейшем развить обидчивость;

- *коммуникативная толерантность*, т.е. терпимое отношение к другим. С одной стороны низкая толерантность способствует возникновению обидчивости, т.к. человек оценивает другого исходя из своего Я, категоричен в оценках окружающих, злопамятен и склонен переделывать партнера по своим меркам. С другой, сама же обидчивость снижает коммуникативную толерантность.

- *тревожность, самоуважение.* Частые переживания по незначительным поводам так же могут влиять на возникновение обиды, т.к. человек испытывает чувство неполноценности (пониженного самоуважения).

Исходя из предложенных характеристик, рассмотрим следующий диагностический комплекс, представленный в таблице 1.

Исходя из выше изложенного, становится очевидным, что чувство обиды человека складывается из ряда факторов, и важно учитывать каждый из них, вовремя проводить диагностику, профилактику и, при необходимости, коррекцию. Постоянные обиды являются показателем психической незрелости личности и обуславливают менее адаптивные формы социального поведения. Поэтому так важно уделить данному феномену достаточное внимание в младшем школьном возрасте.

По данной проблематике нами проводится исследование, полученные результаты представим на обсуждение в последующих статьях.

Таблица 1

Методики определения уровня чувства обиды

Факторы, способствующие возникновению чувства обиды	Способ измерения
Агрессивность, конфликтность	Тест Басса-Дарки, карта наблюдения, методика незаконченных предложений, методика Е.П. Ильина и П.А. Ковалева «Личностная агрессивность и конфликтность»
Ригидность	тест на гибкость – ригидность, карта наблюдения, методика незаконченных предложений
Самооценка	методика «Лесенка», методика «Дом – дерево – человек» (ДДЧ)
Взаимодействие с окружающими	«Фильм-тест» Рене Жиля, карта наблюдения
Коммуникативная толерантность	карта наблюдения, методика незаконченных предложений
Тревожность, самоуважение	шкала М. Розенберга

Список литературы:

1. Агеева З.А., Гриценко М.С. Социально-психологическая природа и феноменология обидчивости // Вестник Ивановского государственного университета. 2009. № 1. с. 19-23.
2. Блонский П.П. Психология младшего школьника. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО "Модэк". 1997. 575 с.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО "Модэк". 1997. - 350 с.
4. Набатова М.А. Социально-педагогическая помощь младшим школьникам в преодолении обид: дис. ... канд. пед. наук. Кострома. 2005. 165 с.
5. Рыжов Д.М. Младший школьный возраст как сенситивный период развития эмоционального интеллекта // Среднее профессиональное образование. 2013. № 2. с. 29-31.
6. Сокинина А.А. Особенности эмоционального развития младших школьников // Начальная школа. 2013. № 6. с. 50-52.

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА

Левкова Е.А.¹, Будницкий А.А.², Сульдина Ю.А.³, Савин С.З.⁴

ТЕЛЕМЕДИЦИНСКАЯ СЕТЬ И ИНФОРМАЦИОННОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ НА ТРАНСПОРТЕ

¹доктор медицинских наук, профессор Дальневосточного государственного университета путей сообщения, г. Хабаровск;

²аспирант Дальневосточного государственного университета путей сообщения, г. Хабаровск;

²аспирант Дальневосточного государственного университета путей сообщения, г. Хабаровск;

²кандидат технических наук, заведующий лабораторией Вычислительного центра ДВО РАН, г. Хабаровск

TELEMEDICINE NETWORK AND INFORMATION MODELING AT TRANSPORT

Levkova Elena, Doctor of Medical Science, professor of Far Eastern State transport University, Khabarovsk

Budnitski Alexander, Ph.D. candidate of Far Eastern State Transport University, Khabarovsk

Suldina Yulia, Ph.D. candidate of Far Eastern State Transport University, Khabarovsk

Savin Sergei, Candidate of Science (Engineering), laboratory chief of Computation Centre of FEB RAS, Khabarovsk

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена методологическим подходам к использованию биоинформационных технологий для мониторинга психического здоровья и профилактики психосоматических расстройств у работников транспорта. Телепсихология – метод предоставления медико-психологических услуг по обслуживанию там, где расстояние является критическим фактором. С позиций метода информационного моделирования сложных конфликтных систем анализируются проблемы телепсихологии в транспортной сфере.

ABSTRACT

The article is devoted to methodological approaches to the use of bio-information technology for the monitoring of mental health and prevention of psychosomatic disorders among transport workers. Telepsychology is a method of providing medical and psychological services for where distance is a critical factor. From the standpoint of the method of information modeling complex conflict systems telepsychology analyzes problems in the transport sector.

Ключевые слова: телемедицинская сеть; психическое здоровье; информационное моделирование; телепсихология; мониторинг; психодиагностика; здоровьесберегающие технологии; облачная медицина.

Keywords: telemedicine network; mental health; information modeling; telepsychology; monitoring; psychodiagnostics, health saving technologies, cloudy medicine.

Медико-психологическая безопасность на транспорте складывается из множества взаимосвязанных факторов, классификация которых должна проводиться с учетом их характера, интенсивности, периодичности и других особенностей проявления в конкретных условиях, включая экстремальные [9,12]. Возникает проблема разработки некоторого множества показателей, нормирующих такого рода сочетания и пригодных для задач дистанционного психодиагностического контроля. Задача информационного моделирования при этом заключается в том, чтобы из всего многообразия факторов выбрать и логически обосновать некий конечный набор, который необходим и достаточен для определения уровня психологической безопасности с учетом масштабов исследования, специфики профессии, факторов риска и эргономических условий конкретного рабочего места, специализа-

ции медико-психологического персонала на местах, динамики взаимодействия сотрудников между собой и т.д. [2,6,19]. Рассмотрим более подробно перспективные модели и алгоритмы организации дистанционной психологической помощи в регионе Транссиба на примере Хабаровского края, занимающего значительную часть территории округа на всем протяжении магистрали, географически и логистически находящегося в его центре и граничащего практически со всеми прочими субъектами ДФО.

Целевой отраслевой программой поэтапного развития телемедицины и телемедицинских технологий на двжд было предусмотрено создание единой телемедицинской информационной системы двжд на базе оптоволоконной сети мпс рф. Наряду с обеспечением врачей и органов управления медико-санитарной службы двжд современными информационно-телекоммуникационными

средствами для оказания и получения высококвалифицированной консультативно-диагностической помощи по экстренным и плановым показаниям на догоспитальном, госпитальном этапах лечения и этапе долечивания больных; сокращением финансовых затрат на этапах лечебно-диагностического процесса (интенсивное лечение, восстановительное лечение, лечение больных хроническими заболеваниями, медико-социальная помощь) и повышением качества и доступности оказания высококвалифицированной консультативно-диагностической медицинской помощи медицинскому персоналу на уровне линейного и отделенческого уровня со стороны медицинских специалистов дкб двжд, внедрением в работу лечебно-профилактических учреждений психологической службы двоствжд электронных форм медицинской документации и электронного документооборота; ставилась также задача реализации доступа к видео- и аудиоинформации в реальном режиме времени для медицинских специалистов при ликвидации медико-санитарных последствий чрезвычайных ситуаций на двжд и обеспечения дистанционного мониторинга состояния здоровья поездных бригад и других декретированных групп персонала двжд, в том числе при проведении диспансеризации рабочих и служащих двжд [11].

При этом психологическое здоровье работников дороги, непосредственно связанных с процессом перевозок, влияющее на него не менее соматического состояния, в этом и последующих документах о транспортной телемедицине не упоминалось [5,9,11]. Надо отметить, что транспортная телепсихология (ТПП) как совокупность внедряемых, встраиваемых в медицинские информационные системы многофункциональных средств психолого-медицинской помощи сотрудникам железнодорожных служб принципиально новых средств и методов сбора, передачи, обработки и хранения данных, объединяемых в целостные технологические системы, только начинает свое развитие в стране. Такая сеть должна обеспечивать создание, передачу, хранение и отображение информационного продукта (результатов психологического тестирования, профессионального и эргономического картирования, электронных историй болезни, данных, знаний и пр.) с наименьшими затратами с целью проведения необходимых и достаточных профилактических и психолого-диагностических мероприятий, а также обучения для всех нуждающихся в них в нужном месте в нужное время сотрудников психологических служб, транспортного здравоохранения и профотбора.

Телемониторинг психического здоровья персонала объектов транспорта с повышенным риском антропогенных и техногенных аварий и катастроф может осуществляться с помощью различных технических средств и комплексов: стационарные телепсихологические центры и пункты, мобильные телепсихологические лаборатории, специализированное диагностическое оборудование, дистанционная диагностика и консультирование и пр. [11]. Особое значение должно уделяться сотрудникам транспорта не только из групп профессионального риска, но пограничных с психиатрическими заболеваниями, склонных к алкогольной и наркотической зависимости, генетически предрасположенных к агрессии, психосоматическим и прочим расстройствам [12,13,14]. Телепсихология

на транспорте служит организации и оказанию телепсихологической поддержки не только работникам, занятым в сфере перевозок, но и всем гражданам, пользующимся железнодорожным, авиационным, автомобильным, морским и речным транспортом. Технические средства для реализации таких задач - стационарные телепсихологические центры и пункты, телепсихологические терминалы в поездах, самолетах, автобусах, на морских и речных судах [4,15,17].

Телепсихологический депозитарий предоставляет сотрудникам транспорта и прочим гражданам возможности аккумулировать психологические и медицинские данные (электронная история болезни, включая медицинские изображения) в индивидуальном «информационном сейфе» с возможностью доступа к этим данным пациента и уполномоченного им психолога из любой географической точки постоянного или временного пребывания [16,17]. Технические средства для этой цели - базовый телепсихологический терминал, индивидуальные средства телепсихологического контроля состояния здоровья с полной защитой персональных данных.

Доступные телекоммуникационные средства должны использоваться для передачи не только психологической, медицинской, но и других видов важной информации, включая образовательные медико-психологические программы и тесты самооценки актуального состояния сотрудников [12,16,18].

Наиболее существенные преимущества удаленного психологического обслуживания проявляются при профилактике разнообразных психосоматических расстройств и дистресса, связанного с напряженным режимом работы. Организация и проведение профилактических медосмотров сотрудников дорожных служб может дополняться реализацией массового психолого-медицинского скрининга населения малых станций, разъездов, пунктов и блокпостов с использованием телепсихологических технологий. Технические средства - стационарные телепсихологические центры и пункты, мобильные телепсихологические лаборатории. Повышение качества и доступности получения высококвалифицированной консультативно-диагностической психологической помощи специалистами психологической службы ДВОСТ и ДКБ ДВЖД возможно осуществлять за счет привлечения специалистов федеральных и зарубежных медицинских центров в режиме телеконсультаций. В период внедрения психологического сегмента телемедицины необходимо произвести соответствующую подготовку пользователей. Сейчас, когда компьютеры, мобильные технологии и видеосистемы получили повсеместное распространение, большинство людей прекрасно умеют с ними обращаться. Однако психологи и психиатры, которым предстоит пользоваться конкретными системами телекоммуникаций, обязательно должны пройти курс обучения работе с конкретными системами [13,14].

Предлагается следующий примерный порядок организации психолого-медицинского электронной консультации. При возникновении необходимости получения консультации по конкретному случаю заболевания медработники на местах подготавливают запросы с приложением необходимой медико-психологической до-

кументации и через заместителя главного врача по лечебной работе направляет его по электронной почте в адрес ведомственного телепсихологического центра. Специалист телепсихологического центра анализирует поступивший запрос и направляет его по согласованию с психологической службой дороги при строгом соблюдении требований к защите персональных данных на рассмотрение консультанта. Консультант-психолог после анализа запроса оформляет мотивированное заключение по данному случаю и направляет его или в психологическую службу ДОСТ ДВЖД, или в телепсихологический центр для последующей передачи адресату, или непосредственно адресату, но с уведомлением о выданных рекомендациях специалистов телепсихологического центра. В случае, когда возникают дополнительные вопросы к лечащему врачу, последнему посылаются запрос на дополнительные материалы. Результаты переписки конфиденциально регистрируются в специальном журнале специалистом телепсихологического центра. К техническим средствам реализации телепсихологических технологий относятся: телепсихологическое оборудование, позволяющее в цифровом виде собирать, запоминать, обрабатывать, подготавливать к передаче медицинские диагностические данные, а также поддерживать проведение телепсихологической консультации; телекоммуникационная инфраструктура, объединяющая специализированных телекоммуникационных операторов, провайдеров телепсихологических услуг, консультантов и клиентов в общем информационном пространстве. Следует отметить, что опытному консультанту-психологу требуется только телепсихологический терминал для просмотра полученных данных, формирования заключения и отправки его консультуемой стороне. В общем случае, для этих целей можно использовать соответствующее оборудование телепсихологического центра. При необходимости проведения консультации со специалистами других регионов России и за рубежом специалисты телепсихологического центра организуют сеансы связи с соответствующими учреждениями.

Прообразом подобной модели психологического консультирования может стать телемедицинская система школьного интернета хабаровского края [1,12]. Посредством подключения к хабаровской краевой образовательной информационной сети эффективно развито виртуальное здоровьесберегающее пространство, содействующее реализации задач школьной медицины, обеспечения укрепления здоровья населения и демографического развития дальнего востока [3,6]. Информационные ресурсы хэбэнт тогу уже сейчас позволяют создать метаинформационный портал «психолог-дв», построенный на технологии прямого авторского управления содержанием; обеспеченный программно-техническим сопровождением; организационно готовый для внедрения системы медико-психологического контроля здоровья сотрудников транспортной сферы с функциями информации по проблемам психологии, наркологии, экологической психологии и медико-психологического образования [2,10].

Внедрение телепсихологических методик в практику работы учреждений транспортного здравоохранения и объединение существующих материальных и человече-

ских ресурсов структур краевого и муниципального здравоохранения, учреждений здравоохранения федерального подчинения и других учреждений позволит повысить качество оказания психологической помощи жителям края, в том числе занятых на предприятиях транспорта, снизить затраты учреждений здравоохранения и жителей края на своевременную и более эффективную психолого-медицинскую помощь пациентам, унифицировать и ускорить документооборот, создать систему дистанционного обучения специалистов здравоохранения и жителей края, снизить ущерб от антропогенных факторов.

Таким образом, одной из важных задач реформы систем здравоохранения Дальнего Востока России в ближайшее десятилетие является обеспечение равных возможностей в удовлетворении информационных запросов всех лечебно-профилактических, психолого-консультативных и образовательных учреждений независимо от их ведомственной принадлежности и географического положения. Одним из способов решения этой задачи является обеспечение постоянного доступа медико-психологическим социально-ориентированным учреждениям всех уровней к ресурсам различных информационных сетей и, в частности, к ресурсам глобальной сети Интернет.

Список литературы:

1. Бурков С.М., Моделирование региональных информационно-коммуникационных систем. [Текст] / С.М. Бурков, Л.М. Житникова, С.З. Савин, Н.Э. Посвалюк. // — Владивосток: Дальнаука, 2009. — 286 с.
2. Бурков С.М. [Текст] О поэтапном развитии информационных ресурсов и архитектуры региональной образовательной информационной сети. / С.М. Бурков, А.И. Мазур, В.Д. Терещенко, А.В. Мендель, Н.Н. Мазаник., Е.А. Мазур, А.С. Ткаченко. // Вестник ТОГУ, № 2 (13), 2009. — С.53–60.
3. Бурков С.М., Савин С.З. Математические модели базовой региональной сети телемедицины. [Текст] / С.М. Бурков, С.З. Савин. // Актуальные проблемы медицинской информатики на Дальнем Востоке. Хабаровск: ДВГМУ, 2011. — С.103-110.
4. Житникова Л.М. Разработка программно-технического комплекса для задач профилактической телемедицины. [Текст] / Л.М. Житникова, Ю.В. Власенко, О.А. Прохорев, С.З. Савин. // Социально значимые заболевания на Дальнем Востоке России. Хабаровск: ДВГМУ, 2010. — С.58-64.
5. Когут Б.М. Перспективы развития телемедицины на Дальнем Востоке. [Текст] / Б. М Когут, В.П. Молочный, В. Е. Казеннов. // Актуальные проблемы внедрения телемедицинских технологий на Дальнем Востоке: Тр. Четвертого ежегод. Междунар. симп. по телемедицине (Хабаровск, 12-14 ноября 2001 г.). М.: АРМИТ, 2002. — С. 26-29.
6. Посвалюк Н.Э. Новые информационные технологии в решении проблем школьной медицины. [Текст] / Н.Э. Посвалюк, В.А. Аристов, П.И. Барабаш, С.З. Савин. // Труды международной научно-практической конференции «Информационные

- технологии и высокопроизводительные вычисления», Хабаровск, 4–6 октября 2011 г. Хабаровск: изд-во ТОГУ, 2011, — С. 227-235.
7. Посвалюк Н.Э. Обеспечение мониторинга здоровья школьников на основе Хабаровской краевой образовательной сети. [Текст] / Н.Э. Посвалюк, Т.В. Кожевникова // Материалы международной научно-практической конференции «Инновационный учитель – инновационная экономика». Хабаровск, 26-28 октября 2010 г. Хабаровск: Министерство образования Хабаровского края. 2010. — С.253-258.
 8. Посвалюк Н.Э. Концепция облачной медицины. [Электронный ресурс] / Н.Э. Посвалюк, С.З. Савин. // Российская Академия естествознания. 2011. —<http://www.econf.rae.ru/article/5995>. 3 с.
 9. Посвалюк Н.Э. Социально-экономические аспекты развития телемедицинских сетей на Дальнем Востоке. [Текст] / Н.Э. Посвалюк, В.С. Ступак, В.Е. Казеннов, Н.Э. Косых, С.З. Савин. — Хабаровск: Вычислительный центр ДВО РАН, 2010. 218 с.
 10. Смагин С.И., О технологии создания интерактивных информационных систем. [Текст] / С.И. Смагин, К.В. Михайлов, И.А. Кривошеев, С.З. Савин. // — Информатика и системы управления. 2011. №1. — С.115-120.
 11. Целевая отраслевая программа «Поэтапное развитие телемедицины и телемедицинских технологий в инфраструктуре Дальневосточной железной дороги на 2001–2003 годы». [Электронный ресурс] / http://www.lawrussia.ru/texts/legal_319/doc319a193x192.htm
 12. Чуркин А.А. К вопросу охраны психического здоровья в первичной медицинской сети. [Текст] / А.А. Чуркин, Л.М. Житникова, О.Б. Благовидова. // — Российский психиатрический журнал. 2009. №1. — С.19-23.
 13. Dongier M. Telepsychiatry: psychiatric consultation through two-way television; a controlled study. [Text] / M. Dongier, R. Tempier, M. Lalinec-Michaud, D. Meunier. // — Can. J. Psychiatry 1986; 31: — 32-34.
 14. Dwyer T.F. Telepsychiatry: psychiatric consultation by interactive television. [Text] / T.F. Dwyer // — Am. J. Psychiatry 1973; 130: — 865-869.
 15. Moore G.T. Comparison of television and telephone for remote medical consultation. [Text] / G.T. Moore, T.R. Willemain, R. Bonanno, W.D. Clark, A.R. Martin, R.P. Mogielnicki. // — N. Engl. J. Med. 1975; 292: — 729-732.
 16. Nitzkin J.L. Reliability of telemedicine examination. [Text] / J.L. Nitzkin, N. Zhu, R.L. Marier. // — Telemed. J. 1997; 3: — 141-157.
 17. Preston J. Using telemedicine to improve health care in distant areas. [Text] / J. Preston, F.W. Brown, B. Hartley. // — Hosp. Community Psychiatry. 1992; 43: —25-32.
 18. Standards for educational and psychological tests and manuals. [E-book] / American Psychological Association. — Washington, DC, American Psychological Association. 2014. — <http://www.apa.org/science/programs/testing/standards.aspx>

МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Билецкая М.П., Полумеева Д.С.

ТРЕВОГА В СЕМЬЯХ ДЕВУШЕК-ПОДРОСТКОВ С АЛИМЕНТАРНЫМ ОЖИРЕНИЕМ

*Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет
Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Санкт-Петербург*

Ожирение относится к числу наиболее распространенных, опасных для здоровья и социально значимых заболеваний.

Актуальность проблемы алиментарного ожирения заключается в том, что численность людей с избыточной массой тела прогрессивно увеличивается (на 10% от прежнего количества за каждые 10 лет) [3]. Большинство способов нормализации массы тела при алиментарном ожирении устраняют следствие, а не причину. Зачастую причиной развития алиментарного ожирения может являться дисфункциональность детско-родительских отношений. Так как семья - это система, то нарушение в какой-нибудь её части может повлечь за собой и другие нарушения [2], так на развитие ожирения у подростка могут влиять патологизирующий тип семейного воспитания, высокий уровень семейной тревожности, напряжённости и другие семейные факторы. [1]

Цель: Изучить особенности проявления тревоги в семьях девушек-подростков с алиментарным ожирением.

Основная группа: Девушки-подростки в возрасте 15-16 лет, страдающие алиментарным ожирением II степени (15 человек), и их родители (30 человек). Средний анамнез заболевания составляет 3,5 года. Все семьи полные. Состав нуклеарной семьи 3 человека.

Контрольная группа: Девушки-подростки в возрасте 15-16 лет, условно здоровые (15 человек) и их родители (30 человек). Все семьи полные. Состав нуклеарной семьи 3 человека.

Методы исследования:

Психодиагностический метод:

1. Опросник «Анализ семейной тревоги» (АСТ; Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис)
2. Методика «Измерения уровня тревожности» (Дж. Тейлор; адаптация Т. А. Немчинова)

Статистические методы:

1. Непараметрический метод сравнения средних Манна-Уитни.
2. Корреляционный анализ с применением критерия Спирмэну.

Анализ результатов исследования

Для выявления уровня тревоги на системном семейном уровне, был использован опросник «Анализ семейной тревоги» Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса.

У матерей девушек-подростков с алиментарным ожирением отмечается высокий уровень общей семейной тревоги ($10,9 \pm 2,6$; $6,7 \pm 3,4$; $p < 0,05$) и семейной тревожности ($4,1 \pm 1,3$; $2,2 \pm 1,2$; $p < 0,05$). Сравнительный анализ показал, что результаты по показателям «напряженность» и «вина» у матерей основной группы значительно выше, чем у контрольной. Таким образом, полученные результаты могут свидетельствовать о том, что матери девушек-подростков, страдающих ожирением, более подвержены тревожным переживаниям в отличие от матерей условно здоровых девушек-подростков.

Исходя из результатов, у отцов девушек-подростков страдающих ожирением, наблюдается высокий уровень «семейной тревожности» ($13,8 \pm 3,7$; $6,3 \pm 2,2$; $p < 0,001$), «семейной напряжённости» ($5,3 \pm 1,4$; $2,4 \pm 1,3$; $p < 0,001$) и «общей семейной тревоги» ($6,3 \pm 2,2$; $13,8 \pm 3,7$; $p < 0,001$). Это может свидетельствовать о том, что отцы девушек-подростков, страдающих ожирением, считают, что ситуация в семье не зависит от их усилий и выполнение семейных обязанностей является непосильной задачей.

Девушки-подростки, страдающие ожирением, в отличие от условно здоровых девушек, имеют более высокие баллы по шкале «семейная тревожность» ($2 \pm 1,6$; $3,8 \pm 2,2$; $p < 0,05$) и «общая семейная тревожность» ($2 \pm 1,6$; $3,8 \pm 2,2$; $p < 0,05$), а также результаты по шкале «вина» у девушек страдающих ожирением выше, чем у условно здоровых на уровне средних значений.

Учитывая возрастные особенности и специфику заболевания, можно предположить, что это связано с тем, что девушки с ожирением прибегают к еде, чтобы успокоить себя, «заесть» негативные переживания, что является проявлением эмоциогенного пищевого поведения.

Для выявления тревожности на индивидуально-личностном уровне, была использована методика измерения уровня тревожности Дж. Тейлора (адаптация Т. А. Немчинова).

Анализ проявлений тревоги на индивидуально-личностном уровне показал наличие у всех членов семей девушек-подростков с алиментарным ожирением, высокий уровень личностной тревожности. У отцов девушек, страдающих алиментарным ожирением, отмечаются значимые различия уровня тревожности ($21,7 \pm 1,6$; $26,4 \pm 2,5$; $p < 0,05$), у девушек-подростков. У матерей ($23,4 \pm 2,3$; $17,6 \pm 1,25$) и девушек-подростков показатели выше на уровне средних значений.

Корреляционный анализ позволил выявить взаимосвязь семейной тревоги и тревожности на индивидуально-личностном уровне в детско-родительских подсистемах.

В диаде «мать-девушка-подросток с алиментарным ожирением» выявлены взаимосвязи семейной тревожности у больных девушек с показателями по шкале «семейная тревожность» ($r=0,62$; $p<0,05$) и «семейная вина» ($r=-0,62$; $p<0,05$) у их матерей.

В диаде «отец-девушка-подросток с алиментарным ожирением» личностная тревога у девушек имеет взаимосвязь со шкалой «семейная тревога» у отцов ($p<0,05$; $r=-0,62$).

Также наблюдается положительная взаимосвязь шкалы «семейная вина» матерей со шкалой «семейное напряжённость» у отцов ($p<0,05$; $r=0,62$).

Заключение

1. У членов семей девушек, страдающих ожирением, в отличие от семей с условно здоровыми девушками, отмечается высокий уровень личностной тревожности, а так же семейной вины,

тревоги и напряжённости, обуславливающий высокий уровень общей семейной тревоги, что закрепляет психосоматический компонент заболевания.

2. Взаимосвязь личностной тревожности и структурных компонентов общей семейной тревоги, как в детско-родительских, так и в родительской подсистемах свидетельствует о наличии выраженной тревоги на системном семейном уровне в семьях девушек-подростков, страдающих алиментарным ожирением.

Литература

1. Билецкая М.П., Силенко Е.А «Клинико-психологические особенности детей и подростков с психосоматическими заболеваниями желудочно-кишечного тракта» Неврологический вестник — 2007.
2. Психология и психотерапия семьи. Эйдемиллер Э.Г. Юстицкис В.В. СПб.: Питер, 2002.
3. *Всемирная организация здравоохранения*. Центр СМИ. Электронный ресурс. www.who.int/ru

Международная научная школа психологии и педагогики

Ежемесячный научный журнал

№ 7 (15) / 2014

Редакционная коллегия:

Главный редактор конференции: Завальский Яков Андреевич (Россия),

доктор психологических наук, профессор

Научный редактор: Игнатьев Сергей Петрович (Россия),

доктор педагогических наук, профессор

Ответственный секретарь редакции: Давыдова Наталия Николаевна,

кандидат психологических наук, доцент.

Арсеньев Дмитрий Петрович (Россия),

доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией

Бычковский Роман Анатолиевич (Россия),

доктор психологических наук, профессор, МГППУ

Ильченко Федор Влериевич (Россия),

доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией психологии

Кобзон Александр Владимирович (Россия),

доктор педагогических наук, профессор

Панов Игорь Евгеньевич (Россия),

доктор технических наук, профессор

Петренко Вадим Николаевич (Казахстан),

доктор психологических наук, профессор

Прохоров Александр Октябрьнович (Казахстан),

доктор педагогических наук, профессор

Савченко Татьяна Николаевна (Белорусь),

кандидат психологических наук, доцент

Стеценко Марина Ивановна (США),

Ph.D., профессор

Строганова Татьяна Александровна (Украина),

доктор педагогических наук, профессор

Художник: Валегин Арсений Петрович

Верстка: Курпатова Ирина Александровна

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна. Материалы публикуются в авторской редакции.

Адрес редакции:

630090 г.Новосибирск, пр. Димитрова 1, ком. 12, Российская Федерация.

E-mail: info@nationscience.ru ; <http://nationscience.ru/>

Учредитель и издатель Международная научная школа психологии и педагогики

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии 630090 г.Новосибирск, пр. Димитрова 1, ком. 12, Российская Федерация