

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ  
БАЛТИЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АКАДЕМИИ

**Отделение личностного развития и практической психологии**

**ВЕСТНИК  
БАЛТИЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АКАДЕМИИ**

**Вып. 48 – 2002 г.**

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ВЫПУСКА:  
Волков И.П., Тутушкина М.К., Грановская Р.М., Гулина М.А., Рудкевич Л.А.

Ответственный за выпуск В.А. Артемьева  
Компьютерная верстка В.А. Артемьева

Редакция вестника:  
Главный редактор – **И.П. Волков**  
Зам. Главного редактора – **М.К. Тутушкина**  
Секретарь – **Г. А. Степанова**

БАЛТИЙСКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ  
Адрес редакции:  
198005, Санкт-Петербург, ул. 2-я Красноармейская д.4.  
**Кафедра практической психологии**  
Санкт-Петербургского государственного  
Архитектурно-строительного университета (СПбГАСУ)  
Тел. (812) 259-49-15

Печатается на средства авторов выпуска и членские взносы ОЛР и ПП БПА

В36

(с) **М.К. Тутушкина**

В431622014 – 75

С 96(03) – 98 Без объявления

ISBN 5-85029-077-X

*Посвящается юбилею вице-президента  
Балтийской академии, Заслуженному  
деятелю науки Российской Федерации,  
доктору психологических наук,  
профессору М. К. Тутушкиной*

ВЕСТНИК БАЛТИЙСКОЙ АКАДЕМИИ  
Вып. 48 – 2002.

Научное издание БПА

E-mail: [nicsan@mail.wplus.net](mailto:nicsan@mail.wplus.net)

Основано в июле 1995  
в Санкт-Петербурге  
[www.rooubpa.ru](http://www.rooubpa.ru)

СОДЕРЖАНИЕ

<b>От президиума БПА</b> .....	5
<b>СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ</b>	
<b>Сохань Л.В.</b> Человек в обществе риска: жизнетворческий потенциал как фактор безопасности.....	6
<b>Волкова С.В.</b> Пути и факторы развития я-концепции.....	10
<b>Короткина Е.Д.</b> Теоретические аспекты изучения психологии организационного поведения.....	12
<b>Кудрявцева Е.И., Карелина И.М.</b> Семантика государственного служащего	16
<b>Токарева Г.А.</b> Моральные аспекты менеджмента в современной России.....	20
<b>Васильев В.Л.</b> Борьба с терроризмом и психология игры.....	25
<b>Рудкевич Л.А.</b> Филогенетическая классификация агрессивного поведения человека.....	31
<b>ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b>	
<b>Афонькина Ю. А.</b> Генезис профессиональной направленности .....	35
<b>Дружилов С.А.</b> О распространении категорий концепций инженерной психологии на область психологии профессиональной деятельности.....	38
<b>Лобанова Ю.И.</b> Психологическая устойчивость как профессионально важное качество современного специалиста.....	42
<b>Дружилов С.А.</b> Концептуальная модель профессиональной деятельности как психологическая детерминанта профессионализма человека.....	46
<b>Мязина М.Б.</b> К вопросу о психологическом барьере в сфере профессиональной подготовки и его влиянии на дальнейшую профессиональную деятельность.....	50
<b>Ержемский Г.Л., Ставицкая Н.А.</b> Парадоксы психолингвистики дирижирования в свете физических представлений.....	54
<b>Оганян К.М.</b> Некоторые вопросы профотбора в работе профконсультантов-психологов.....	61
<b>Самсонов В.А.</b> Психологические критерии отбора в профессиональной деятельности.....	64
<b>ПСИХОЛОГИЯ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ</b>	
<b>Булгакова Е.Г., Самойлова Е.В., Яблонская Т.Н.</b> Экспериментальное	

исследование способов взаимодействия матери и ребенка.....	69
<b>Петрова Л.А.</b> Особенности внутрисемейных отношений и ценностные ориентации в родительской семье у женщин, совершивших преступления....	79
<b>Ткачевская Я.Г.</b> Подражание как образование навыка.....	82
<b>ОСОБЕННОСТИ ПОМОГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b>	
<b>Шпорт О. Э.</b> Особенности системы отношений в помогающей деятельности.....	86
<b>Колчанова Л.А.</b> Особенности жизненной ситуации специалистов помогающих профессий.....	88
<b>Королева Т.Ю.</b> Исследование отношения врачей к пациентам, обращающихся за психологической помощью.....	92
<b>Суворцева Ю.В.</b> Особенности отношения врачей к жизни и смерти.....	95
<b>Коновалова Н.Н.</b> Внутренняя (субъективная) картина блокады глазами человека, подростком ее пережившего.....	98
<b>Боголюбова О.Н.</b> «Недобровольные» клиенты в практике психологического консультирования.....	101
<b>Вихрева О.П.</b> Сущность и структура посттравматического стрессового расстройства.....	105
<b>ПРОГРАММЫ И МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЙ И ПРЕПОДАВАНИЯ</b>	
<b>Погорелова Г. Н.</b> Методические приемы дифференциации видов ценностных представлений .....	111
<b>Трушталевская Л. Б.</b> К вопросу об исследовании психических состояний педагогов, работающих в школах разноуровневого обучения.....	116
<b>Артемьева Г. В.</b> А.В.Дружкова – один из основоположников обществуведческой методической школы в Санкт-Петербурге.....	119
<b>Дуранина Н.В., Каневская Л.В., Майорова Т.Н.</b> Программа эмоционального образования и опыт ее реализации .....	122
<b>Красненко А.А., Мазан А.А., Топор-Гилка Т.Б.</b> Реабилитационная программа «психологически здоровый ребенок».....	126
<b>Топор-Гилка Т.Б.</b> Особенности внедрения программы психологической реабилитации «психологически здоровый ребенок – будущее нации».....	136
<b>МЕЖДУНАРОДНЫЕ СВЯЗИ БПА</b>	
<b>Артемьева В. А.</b> Икебана – аспект психологии творчества.....	142
<b>Мориидзуми М.</b> Творческий потенциал японцев.....	143
<b>Вендровская Р.Б.</b> К вопросу о методике преподавания истории в школах США («Калифорнийские стандарты»).....	146
<b>Балашева Т. Н., Волкова Е. Н.</b> Международное сотрудничество в развитии профилактики насилия над детьми и подростковых правонарушений .....	149

\*\*\*

16 августа 2002 года отмечался юбилей доктора психологических наук, профессора, заведующей кафедрой практической психологии СПбГАСУ Марины Константиновны ТУТУШКИНОЙ.

По окончании Ленинградского государственного университета Марина Константиновна стала сотрудником первой в стране лаборатории инженерной психологии. В 1974 году начала педагогическую деятельность.

По инициативе М.К. Тутушкиной в 1988 г. была организована первая в стране кафедра практической психологии в техническом вузе на базе Архитектурно-Строительного университета. За многолетнюю плодотворную научно-педагогическую деятельность М.К. Тутушкиной присвоено почетное звание «Заслуженный деятель науки Российской Федерации». Марина Константиновна – член-корреспондент Международной академии психологических наук, Вице-президент Балтийской Педагогической Академии, руководитель отделения личностного развития и практической психологии БПА.

М.К.Тутушкина – автор более 120 научных и методических трудов. Под ее редакцией вышла серия учебников и учебных пособий по практической психологии. В 1992 году при кафедре практической психологии открыта аспирантура, где Марина Константиновна руководит научной работой аспирантов и докторантов.

Отличный организатор учебного процесса и высокопрофессиональный педагог, заботливый наставник, Марина Константиновна создала прекрасную атмосферу на кафедре практической психологии СПбГАСУ, коллектив которой дружно и плодотворно работает. Плодотворно работает и ОЛРиПП БПА - регулярно проходят научные конференции и семинары, издано шесть научных изданий «Вестник Балтийской Педагогической Академии». Доброжелательность, широкий научный и мировоззренческий кругозор, постоянная готовность помочь и поддержать снискали Марине Константиновне, уважение и признательность коллег, аспирантов и студентов.

Сердечно поздравляем Марину Константиновну с юбилеем, желаем доброго здоровья, дальнейших успехов и большого личного счастья!

Президиум Балтийской Педагогической Академии.

# СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

## ЧЕЛОВЕК В ОБЩЕСТВЕ РИСКА: ЖИЗНЕТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КАК ФАКТОР БЕЗОПАСНОСТИ

---

**Член-корреспондент НАН Украины, доктор философских наук Л.В. Сохань**

Риск сопровождает человека на всех этапах его исторического и индивидуального жизненного пути. “Все на земле связано с риском: с риском и ешь, и пьешь” (Хитопадеша).

Объективное существование риска связано с вероятностной природой многих процессов, многовариантностью материальных и идеологических отношений, в которые вступает человек в процессе своей социальной жизнедеятельности [1, с. 42]. Риск есть *мера опасности*, которая обусловлена наличием в ситуации потенциальных факторов, способных неблагоприятно воздействовать на человека, общество и природу. *Меру опасности* следует отличать от *меры объективной возможности* появления каких-либо событий. В первом случае речь идет о *риске*, который сочетает в себе *вероятность* неблагоприятного события и *объем* этого события (потери, ущерб, убыток), во втором - *об опасности, угрозе*.

Перешагнув рубеж XXI века, человечество оказалось в Новом Мире [2], в новой социоприродной реальности. По оценке аналитиков, человечество проходит одну из сложнейших и драматичнейших бифуркаций в своей истории. Мир становится ареалом глобальных опасностей и рисков, ввергая целые народы, страны, отдельных лиц в ситуации неопределенности, непредсказуемости, неблагополучия. Поэтому должны принципиально изменяться цели развития, алгоритмы их достижения в духовной, социальной, экономической сферах. В рамках поставленной в данном фрагменте проблемы особую остроту и актуальность приобретает задача *психологической подготовки человека к жизни в условиях повышенного риска, опасности, формирование культуры социального и индивидуального поведения людей в экстремальных ситуациях техногенного и социоприродного характера, изменение массового сознания людей с учетом новых реалий мира XXI века*.

Исследователи обращают внимание на то, что кодекс поведения, нормы морали, принятый эмоциональный отклик на кризисы, катастрофы, беды, поведенческие модели вырабатывались веками. Они получили свое наиболее устойчивое закрепление в религии, которая во многих традиционных обществах успешно выполняла роль защитника человека. Видимо, отнюдь не случайно в периоды социальных катаклизмов, смут, бедствий массовое сознание обращается к религии, отводя ей роль своеобразного защитного механизма от наплывающих бедствий.

Однако на стыке веков - XX и XXI - возникает новая ситуация на планете, создается новая конфигурация мира, возникают новые, масштабные очаги опасности, что требует от человека формирования и апробации новых эталонов

культуры поведения как на социальном, так и индивидуальном уровнях. В условиях глобальных трансформационных процессов в темпоральной перспективе будущее представляется в образах хаоса, энтропии, случайностей. В этих обстоятельствах становление человека как личности, способной компетентно выбирать поведенческие стратегии в ситуациях с большой степенью неопределенности и риска, предстает как важнейшая жизненная необходимость, жесткий императив.

В условиях повышенного риска особую остроту приобретает потребность в безопасности: физической, экологической, социальной, экономической, политической, информационной. В этом ряду все большее значение приобретает *психологическая безопасность* человека. Психологическая безопасность - это такое состояние человека, когда с одной стороны от его психологического склада и его действий не исходит ничего пагубного для общества, других людей, его самого, а с другой стороны, когда то, что исходит от общества, других людей или самого человека не может причинить ему зла, потому что он *психологически защищен от этого, защищен складом своих мыслей, эмоций, своим отношением к миру, к жизни, наличным у него жизнетворческим потенциалом*.

Возрастание этого вида безопасности связано непосредственным образом со становлением современной цивилизации, как информационной Вселенной, глобализацией, которая “стала символом и кодовым обозначением как уже происходящих, так и грядущих сдвигов и перемен” (В. Толстых).

Важнейшим фактором психологической защиты человека в условиях риска является его *жизнетворческий потенциал*. Он имеет существенное значение как для предупреждения возникновения ситуации риска на поле социальной и индивидуальной жизни личности, а также для ее адаптации к ситуациям и факторам риска.

Жизнетворческий потенциал имеет сложную структуру. Он охватывает:

- \* мировоззренческое отношение человека, имеющее решающее значение в стратегии его жизнедеятельности;

- \* ценностно-смысловые жизненные ориентиры личности (смысложизненные цели, ценности, приоритеты);

- \* жизненную компетентность (знания, умения, жизнетворческие способности, приобретенный жизненный опыт);

- \* талант жизнетворчества как способность личности творчески осуществлять свой жизненный путь (хорошо ориентироваться в нестандартных жизненных обстоятельствах, избирать неординарные решения в сложных, в том числе рискованных, жизненных ситуациях, находить пути выхода из кризисной ситуации и решать жизненные проблемы и жизненные коллизии);

- \* эмоциональный и волевой энергетический потенциал личности (оптимистическое или пессимистическое видение действительности и своей жизни, экстернальную или интернальную жизненную позицию, активное или пассивное отношение к жизни, запас “упорства духа” (В. Франкл) и волевою твердость, которые обеспечивают стойкость личности при столкновении с трудными жизненными обстоятельствами.

В структуре жизненного потенциала особое значение имеет мироотношение человека, в котором, следуя Канту, выделяют три измерения: *познавательное*,

*практическое, ценностное.* В дискурсе по поводу этих измерений нуждаются в осмыслении основополагающие мировоззренческие вопросы:

- \* в рамках познавательного дискурса - *что я могу знать?*
- \* в рамках практического дискурса - *что я должен делать?*
- \* в рамках ценностного дискурса - *на что я могу надеяться?*

Сформированность мировоззренческих установок личности по этим трем позициям является показателем зрелости личности, развитости ее жизнетворческого потенциала.

В постановке проблемы о жизнетворческом потенциале как факторе безопасности мы исходим из того, что реакция человека на риск, модели поведения людей в ситуациях риска, даже само признание или отрицание наличия риска в той или иной жизненной ситуации обуславливается не только особенностями ситуации, а и психологическим складом личности, ее индивидуальностью, уровнем психосоциальной зрелости. Способность выбирать поведенческую стратегию в ситуации с большой неопределенностью и риском - исключительно важная особенность человека, выработанная в процессе его эволюционного, социокультурного и индивидуально-личностного развития.

На основе наблюдения поведения людей в ситуациях риска предложена типология индивидуальных / групповых реакций на риск (см. таблицу 1 [3, с.26]).

Таблица 1.

<b>Типы личности</b>	<b>Основные признаки</b>
Иерархисты	Уважительное отношение к авторитетам и официальным организациям, конформизм относительно норм и ожиданий, которые имеют отношение к риску.
Эгалитаристы	Высокая степень групповой идентификации и непримиримое отношение к аутсайдерам, которые оказались в ситуации риска. Скептическое отношение к распространенным нормам и твердая вера в эффективность деятельностного подхода к решению проблемы риска.
Индивидуалисты	Низкая степень идентификации с группой, склонность к саморегуляции риска, которая сопровождается возмущением внешних ограничений, и осознание риска как диалектики безопасности и прибыли.
Фаталисты	Отдаются в руки судьбы, связывая с ней появление рисков, и не видят реальной возможности контролировать риск.

Как видим, различные типы личностей в зависимости от их ценностных ориентаций и уровня идентификации с общественными образованиями (официальными организациями, социальными группами и т.д.) по-разному реагируют на риски и ведут себя в ситуации риска. Человек в нестабильном обществе с высоким уровнем риска постоянно пребывает в стрессовом состоянии. Исследования фиксируют высокую степень корреляции между ценностными ориентациями личности и ее эмоциональным состоянием. Трансформирующееся общество разрушает многие смыслы и ценности, что в условиях запаздывания процесса созидания и укоренения новых ценностей порождает ситуацию “вакуума ценностей”. Это дезорганизует социальное и

индивидуально-личностное поведение людей, вызывает психологическое напряжение, чувство безысходности, стресс.

В рискологии - науки о рисках - уделяется большое внимание исследованию ситуации риска. В исследованиях российских социологов на основе изучения положения молодежи в российском обществе, как обществе риска, осуществлена типология рисков в молодежной среде (см. таблицу 2 [3, с.116]).

Таблица 2.

### Типы рисков в среде молодежи

Ситуации риска, связанные:	Типы рисков
с угрозой здоровью и жизни	1. риски отрицательного демографического воспроизведения
с неопределенностью жизненного старта	1. риски, связанные с неравенством стартовых позиций 2. риски фальшстарта
с неопределенностью возможностей самореализации	1. социально-стратификационные риски, ограничения возрастающей мобильности 2. риски снижающейся мобильности 3. риски социального исключения
с ценностно-нормативной неопределенностью	1. риски социальной дезориентации, аномии 2. риски разрыва с социальными институтами
с неопределенностью идентичности	1. риски кризиса идентичности 2. риски делинквентности идентичности

Исследователи подчеркивают важность различения между *ситуациями шансовыми*, где результат зависит от случая, ибо риск - это всегда шанс выиграть, но и опасность проиграть, и *ситуациями навыка*, где он обусловлен способностями субъекта. Экспериментально установлено, что при прочих равных условиях люди проявляют более высокий уровень риска в ситуациях, связанных не с шансом, а с навыком. В шансовых ситуациях человек делает ставку на *вероятностную* возможность выиграть, и он пытается использовать свой шанс. В ситуациях, связанных с навыком, человек полагается уже не просто на везение, на авось, на шанс выиграть, он идет на риск, опираясь на:

- \* знание ситуации;
- \* опыт поведения других в аналогичных ситуациях;
- \* свой личный опыт преодоления опасностей в рискованных ситуациях;
- \* знание себя, своих возможностей (интеллектуальных, волевых, эмоциональных) для адекватного поведения в ситуации риска.

Владение высоким жизнетворческим потенциалом дает личности шанс управлять ситуацией риска, адекватно реагировать на опасность и избирать линию поведения, которая позволяет ей избегать возможности потерь. Более того, при наличии жизнетворческого потенциала личность *компетентно* разрабатывает свою жизненную стратегию, *конструктивно* избирает свои жизненные цели и техники повседневного поведения, что существенно снижает степень риска в ее жизненном пространстве и в практиках ее поведения. Низкий

уровень жизнотворческого потенциала повышает степень риска проиграть, что может и часто действительно влечет за собой один из наиболее убыточных для человека рисков - риск *жизненной нереализованности*. Мера этого риска достигает запредельной планки в условиях кризисного, нестабильного состояния общества. Человек с низким жизненным потенциалом проявляет зачастую растерянность перед жизненными проблемами и трудностями; будучи не в состоянии адекватно оценить сложившуюся жизненную ситуацию, он или пытается просто отстраниться от ситуации риска, “выйти из поля”, или полагается на случай, возможное везение, или начинает практиковать “маятниковое поведение”, не в силах сделать определенный выбор, соответствующий линии поведения. Именно такая модель жизнеосуществления более всего порождает жизненные неудачи и питает неудовлетворенность человека жизнью.

На основании презентуемой разведки можно постулировать, что обогащению жизнотворческого потенциала человека, развитию его творческого таланта всесторонне способствует:

- \* объективный процесс радикальных изменений взаимоотношений личности и государства, личности и общества, возрастание свободы и суверенности членов общества во всех сферах жизнедеятельности на основе расширения демократических начал функционирования общества в процессе его трансформации;

- \* легитимация частной жизни и частного предпринимательства, возрастание свободы и суверенности личности в этом поле ее жизнедеятельности;

- \* приобретение человеком реального опыта творческого построения социальной и своей индивидуальной жизни, в том числе и опыта существования в условиях высокого риска;

- \* переориентация образовательно-воспитательного процесса во всех звеньях в направлении всестороннего развития активности и ответственности личности за построение ею социальной и индивидуальной жизни, широкое воплощение в образовательно-воспитательной системе стратегии обучения и воспитания на парадигме жизнотворчества.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Управление риском. Устойчивое развитие. Синергетика. - М., 2000.
2. Сохань Л., Сохань И. Время Нового Мира и человек. Глобальные риски цивилизации и поиск пути. - К., 2001.
3. Чупров В.И., Зубок Ю.А., Уильямс К. Молодежь в обществе риска. - М., 2001. См. также: Бек У. Общество риска на пути к другому модерну. - М., 2000.

\*г. Киев. Институт социологии.

## ПУТИ И ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ Я-КОНЦЕПЦИИ.

---

**Психолог - С. В. Волкова**

Одна из задач психологической службы в вузе - обеспечение условий для развития, саморазвития и самовыражения личности. Известно, что центральным

фактором развития обучающегося, его важнейшим новообразованием является новый уровень самосознания, изменение Я-концепции. В психологической литературе Я-концепция определяется как динамическая совокупность, осознанная система представлений индивида о себе; она включает цели, идеалы, оценку личностью самой себя (К.Роджерс, Р.Бернс, Н.Н.Обозов, М.К.Тутушкина и др.). Это особый фактор воздействия на поведение личности: неблагоприятная Я-концепция

(слабая вера в себя, низкая самооценка) приводит в дальнейшем к нарушениям поведения; Я-концепция может быть и активным началом, способствующим достижению внутренней согласованности личности. На формирование Я-концепции курсанта влияют следующие факторы:

- ценности в системе обучения (влияние самоустановки индивида на успеваемость, характер его личной мотивации);
- оценка индивидом своих способностей;
- влияние прежнего опыта достижений и неудач;
- Я-концепция преподавателя (командира), его личностные качества (благоприятные качества придают всему процессу продуктивный импульс, курсант приобретает ощущение своей ценности);
- социально-психологический климат, атмосфера в группе - условие оптимизации развития Я-концепции личности и деятельности курсанта.
- Эффективной формой психологической помощи мы считаем просветительскую деятельность с целью повышения психологической культуры субъектов учебно-воспитательного процесса. Составлены методические рекомендации по профессионально-психологической подготовке для преподавателей и командиров и программа акмеологического проектирования достижений для обучающихся (в системе внеаудиторной работы). В соответствии с уровнем готовности к самовоспитанию курсанты определяют этапы программы "Путь к себе":
- Самопознание интеллектуальных свойств. Овладение психотехниками успешного учения.
- Составление психологического портрета. Работа с психотехниками личностного роста.
- Составление индивидуальной профессиограммы, акмеологической автобиографии, самопроектирование.

Система этой работы проверялась в процессе мониторинга в двух группах ИФА ГПС. Показатели групповой сплоченности коллектива (социометрическая методика Дж.Морено-автоматизированный вариант) в экспериментальных группах на 20-30 единиц превосходят показатели контрольных групп (выборочная совокупность исследования составляет более 1000 респондентов в течение трехлетних измерений). В экспериментальных группах знания деловых и личных качеств курсантов стали более полными и разносторонними. Подтверждена значимость психологических знаний о себе и других людях. Групповая сплоченность- это и показатель срабатываемости, готовности к успешному взаимодействию в экстремальных ситуациях. Результаты социальной перцепции в межличностном взаимодействии, формирующиеся под контролем сознания в процессе информирования, детерминируют профессиональную

направленность курсантов, Я - профессиональное. Этот процесс поддается моделированию, изучению и регулированию.

\*\* ГПО ИФА, соискатель кафедры акмеологии ШГПУ.  
Руководитель- профессор, доктор психологических наук Н.В.Кузьмина.

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИОННОГО ПОВЕДЕНИЯ

---

**Кандидат психологических наук, доцент Е.Д. Короткина**

Организационная психология – прикладная область психологии, изучающая все аспекты психической деятельности людей в организациях с целью повышения эффективности и создания благоприятных условий для труда, индивидуального развития и психического здоровья членов организации[2]. Как указывает А. Занковский возраст организационной психологии – откровенно юный, хотя предпосылки ее развития сформировались гораздо раньше. Одно из авторитетнейших сообществ психологов – Американская психологическая ассоциация (АРА), признала самостоятельность этого научного направления лишь в 1973 году, переименовав одну из своих секций в секцию индустриальной и организационной психологии. Однако уже к началу 80-х годов это направление психологической науки стало не только признанным во всем мире, но и превратилось в одну из наиболее популярных университетских специализаций. Почему же одно из важнейших и интереснейших явлений современного мира – организация – лишь совсем недавно стала предметом изучения психологии. По мнению ряда исследователей в самом названии «организационная психология» скрыто глубокое, трудно разрешимое противоречие: в нем объединены два во многом противоположных понятия [2,7]. Одна сторона противоречия состоит в том, что психология как наука, прежде всего, изучает отдельного человека со всеми присущими ему психическими и поведенческими особенностями. С другой стороны, давая психологии определение «организационная» мы подчеркиваем, что нас, прежде всего, интересуют особенности и закономерности поведения людей в организации, представляющей собой целостное коллективное образование, которое никак нельзя свести к простой сумме индивидов, его составляющих. Для организации способность индивида успешно выполнять конкретную функцию и вписываться в команду значительно важнее, чем богатство и уникальность его личности. Соединить индивида и организацию в теоретическом плане, не потеряв и не исказив принципиальной сущности каждого, очень трудно. Решение этой проблемы до сих пор является актуальной задачей и для отечественных, и для западных исследователей.

Формальное признание организационной психологии не означает некоего спонтанного возникновения нового научного направления. У этой науки довольно длительная предыстория, в ходе которой шло не только постепенное накопление знаний, но и переосмысление самого предмета исследования [2,5,6,9,10].

Как отмечают А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский организация как «дифференцированное и взаимно упорядоченное объединение индивидов и групп, совместно реализующих некоторые цели и действующих на основе определенных процедур и правил» – явление чрезвычайно сложное (Словарь Петровский, Ярошевский, 1990). При этом трудно определить не только предмет, но и границы объекта исследования в целом: под указанное определение попадают и семья, и группа, и компания, и государство, надгосударственные образования (например, ООН, МВФ). Какое из этих сообществ выбрать в качестве образца для исследования? Можно ли найти какое-либо сходство в столь различных организационных формах? В чем специфика именно психологического исследования организаций?

Еще одна трудность сводится к тому, что организация – явление чрезвычайно динамичное, постоянно развивающееся. В таком контексте развитие организационной психологии можно представить как процесс постижения объекта исследования (от узкого, частного понимания к все более широкому, целостному) и выделение в нем специфического для организационной психологии предмета. Этот процесс сопровождался накоплением новых фактов, новых знаний, обеспечивающих все более широкое и глубокое понимание предмета исследования.

В отечественной научной и производственной практике организационная психология, как правило, рассматривается в качестве прикладной отрасли социальной психологии. Об этом свидетельствует характер и направленность публикаций подавляющего большинства специалистов [7,8,10]. В то же время в зарубежной практике в предметную среду организационной психологии включаются исследования, которые в российской науке относятся к области психологии труда, инженерной психологии и эргономике, психологии управления и к ряду не столь крупных, а точнее сравнительно новых прикладных отраслей психологического знания (психологии предпринимательской деятельности, экономическая психология и др.). Данное обстоятельство отражается и в нередко используемом зарубежными авторами названии «индустриально-организационная психология»[2].

В целом нам представляется, что отечественная организационная психология проходит лишь стадию становления, несмотря на то, что во многих вузах страны сегодня уже читаются спецкурсы по организационной психологии. Во многом они строятся именно на зарубежных исследованиях. Возникает ряд теоретических и практических проблем, которые требуют самостоятельного детального обсуждения. Например, Каково психологическое содержание ключевых системообразующих понятий организационной психологии? Что составляет собственно психологическую ткань организации? Существует ли отечественная организационная психология как полноценная и самостоятельная отрасль психологического знания?

Сегодня можно говорить о наличии большого числа прикладных исследований, посвященных частным проблемам отечественной организационной психологии, при недостатке глубоких теоретических обобщений внутри данной отрасли

В этой связи представляют интерес итоги сравнительного анализа западноевропейского и американского методологических подходов в

организационной психологии, сделанный голландскими социальными психологами [10,с.297].

Таблица

Сравнительный анализ западноевропейского и американского подходов в организационной психологии

	США	Западная Европа
Подход	Микроанализ (поведенческий)	Микроанализ (структурный)
Сфера исследования	Психология организации, человек в организации	Социология организации, организация в обществе, организация в целом
Акцент	Люди, их потребности и установки, события внутри системы (организации)	Взаимодействие системы (организации) с окружающей средой
Ориентация	Функциональная (ориентация на процесс)	Структурная
методы	Лабораторный эксперимент, опросы, наблюдение, лонгитюдные исследования, исследование отдельных (Единичных ) объектов	Сравнительный анализ исследований
Идеология	Представление об обществе как гармоничном, сохраняющем статус-кво (консерватизм); антимарксистская	Представление об обществе как конфликтной системе; марксистская
Основная ориентация ведущих исследователей	Практическая теория, связь со школами бизнеса, тесное взаимодействие с деловыми кругами, технический подход, например, Т-группы, транзактный анализ и т.п.	Абстрактная теория, связь с факультетами социологии, эпизодические контакты с деловыми кругами, стремление развивать теорию
Примеры применения подходов		
Организация труда	Обогащение труда; неофициальное участие в управлении	Совершенствование социотехнической системы
Развитие	Процессуальный, «человеческий» фактор	Демократия производственного управления; технологический фактор

Можно заметить, что западноевропейский и американский методологические подходы к организационной психологии отличаются, что вызвано различиями в соответствующих парадигмах.

Американская традиция представляет собой изучение организационного поведения. Организационное поведение является комплексным понятием, интегрирующим понятия, принадлежащие ряду дисциплин, в числе которых можно назвать общую психологию, социальную психологию, социологию, антропологию и другие. Традиционно феномен организационного поведения рассматривается на трех уровнях: индивидуальном, групповом и организационном. В рамках этого направления делается акцент на

индивидах, их установках, потребностях, причем организационное поведение рассматривается как социальный опыт человека, приобретаемый им внутри системы, каковой является организация. Организации представляются как статичные системы, направленные на достижение поставленных целей при сохранении статус-кво в устойчивой внешней среде. В случае анализа организаций данное направление ориентировано на процесс, то есть на функционирование организаций. В рамках этого направления осуществляется анализ организации на поведенческом уровне, преследующий прикладные цели.

Организации в рамках западноевропейского направления представляются как социотехнические системы, существующие в конкурентной, конфликтной внешней среде. Как социотехнические системы, организации обладают структурой, в которой отражены концентрация власти, контроль рабочего процесса, структурирование деятельности. Взаимосвязь с окружающей средой находит свое отражение в понятиях открытой системы и организационной динамики, включая такие элементы как структурные характеристики, технология, социальная система и окружающая среда. В рамках этого подхода осуществляется структурный анализ организаций, преследующий теоретические цели. Практические рекомендации по организационному развитию основываются на теоретических конструктах.

Необходимо отметить, что в отечественной организационной психологии, в настоящий момент отдельные исследователи склоняются либо к западноевропейской, либо к американской парадигмам с поправкой на российскую ситуацию. Отечественная парадигма находится в процессе развития. Вырастает она из представлений о радикальных различиях между “старой” и “новой” организациями и кардинальных изменениях, претерпеваемых организациями в современной России, которую справедливо называют “изменяющимся обществом”. Одной из теоретических разработок отечественных психологов является модель “веретена организационной устойчивости”, предложенная Е.Н.Емельяновым и С.Е.Поварничиной [1]. Данная модель отражает историю организации (запечатленную в организационной культуре) и будущее организации, осуществляемое при помощи организационных изменений. Между ними расположено настоящее в виде сфер, в которых принимаются управленческие решения - финансы, производство, маркетинг, персонал. Названные составляющие расположены вокруг оси, основание которой составляют изначальные цели организации, а верх - стратегические цели и миссия. Анализируя эту модель можно отметить, что в ней организация рассматривается как потенциально изменяющаяся, причем изменение является гарантом ее устойчивости в нестабильной внешней среде, существующей по своим законам. Интересно, что “материал” организации составляют управленческие решения (в отличие от поведения людей в американской и организационных процессов в западноевропейской психологии). Другая модель организации была предложена В.М.Снетковым [9]. В ней организация представляется как система, модульно-функциональную модель которой рассматривает автор. В центре модели расположены миссия и цели организации, вокруг которых находятся основные модули: кадровый, финансовый, информационный, функционально-коммуникативный, структурно-должностной, социально-психологический, маркетинговый, материально-

технический. На срезе находится управленческий модуль, включающий все остальные. Данные модули отражают средства, при помощи которых организация достигает целей и осуществляет взаимосвязь с внешней средой. Модульно-функциональная модель предложена автором как средство для анализа и проектирования организаций. Анализируя обе модели, можно выделить ряд общих признаков - взаимосвязь организации с внешней средой, задающей условия, в которых существует организация; выделение целей и миссии организации как элементов, вокруг которых сосредоточена деятельность организации; рассмотрение организации как системы.

Таким образом, в настоящее время чрезвычайно актуальными становятся исследования, посвященные теоретическому системному анализу основных понятий, моделей и концептуальных подходов психологии организационного поведения. В настоящее время проблематика организационной психологии привлекает интерес ученых и практиков своей многогранностью, научной новизной, практической значимостью. Важен теоретический системный анализ основных понятий, моделей и концептуальных подходов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Емельянов Е.Н., Поварницина С.Е. Психология бизнеса. М., 1998.
2. Занковский А.Н. Организационная психология. М., 2000
3. Красовский Ю.Д. Организационное поведение. М., 1999.
4. Кричевский Р.Л. Если Вы – руководитель. Элементы психологии менеджмента в повседневной работе. М., 1998.
5. Лютенс Ф. Организационное поведение М. ИНФРА–М, 1999.
6. Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. М., 1992.
7. Организационная психология/ Хрестоматия/Сост и общая редакция Л.В. Винокуров, И.И. Скрипюк. СПб.. Питер, 2000.
8. Почебут Л.Г., Чикер В.А. Организационная социальная психология СПб., 2000.
9. Психология менеджмента /Под ред. Г.С. Никифорова. СПб.. 2000.
10. Шихирев П.Н. Современная социальная психология. М., 1999

\* Кафедра социальной психологии Тверского государственного университета.

## СЕМАНТИКА ОБРАЗА ГОСУДАРСТВЕННОГО СЛУЖАЩЕГО

---

**к. психол. н. Кудрявцева Е.И., к. психол. н. Карелина И.М.**

Необходимость определить семантику представлений о государственных служащих на уровне обыденного сознания привела к формулировке задач в рамках комплексного исследования образа российского чиновничества. Данное исследование предпринято авторами под руководством М.А.Дмитриевой. В ходе исследования определялись основные семантические компоненты образа государственного служащего, произведено соотношение этих компонент с объективными характеристиками государственных служащих, полученными как из анализа источников [2, 5, 6], так и в результате собственного исследования. Отдельной задачей исследования было выявление соответствия структуры образа государственного служащего на уровне обыденного сознания и на уровне профессиональной саморефлексии. С указанной целью был проведен опрос 1012 респондентов, проживающих в Омске и Санкт-Петербурге, в возрасте от 18 до 65 лет. В качестве респондентов выступали студенты различных вузов (22 %

опрошенных), работники бюджетной сферы (39%), работники внебюджетной сферы (12%), государственные служащие категории “В” (27%).

В ходе опроса была предпринята попытка использования четырех способов дескрипции искомого образа: через систему ассоциаций, через построение формализованного определения понятия “чиновник”, через перечень желаемых качеств, через перечень актуальных качеств государственных служащих. Таким образом, от каждого респондента было получено по четыре формы презентации представлений о государственном служащем.

Анализ полученного материала позволяет прежде всего выявить основные семантические ядра представлений о государственном служащем. В результате контент-анализа определены следующие семантические блоки, формирующие образ государственного служащего: черты характера, поведенческие проявления, внешний вид, интеллектуальный уровень, эмоциональные состояния, социальное положение, материальное положение, профессиональные качества, атрибуты профессиональной деятельности, формальная позиция в структуре государственного аппарата. В особую группу выделены ответы, содержащие литературные ассоциации. Указанные семантические блоки выявлены в материале, полученном от всех групп респондентов.

Несмотря на то, что все направления анализа полученных данных позволили получить интересные результаты, остановимся только на некоторых аспектах. Первый вопрос, который волновал исследователей, состоял в том, чтобы определить, какой именно человек стоит перед мысленным взором россиянина, когда он слышат слово “чиновник”. Оказалось, что наиболее единодушными в определении конкретных характеристик персоны чиновника являются студенты. С точки зрения студенчества чиновник – упитанный мужчина средних лет, с портфелем, полным бумаг, в темном костюме со специально подобранным галстуком, держит себя уверенно, говорит туманно, берет взятки и заботится только о своем материальном благополучии. Ни одна другая группа респондентов так детально не описывает портрет государственного служащего. Следует предположить, что студенты в основном черпают сведения о государственных служащих из материалов, транслируемых СМИ, мало соприкасаясь с чиновниками в реальной жизни. Косвенным подтверждением этого предположения является также и то, что студенты менее всего склонны давать формальные определения государственного служащего, что позволяет предположить их ограниченную осведомленность в вопросе о том, каковы границы данной профессиональной группы.

Совсем иную картину рисуют другие респонденты. Они уже не склонны описывать портрет конкретного человека, а стараются отметить общие “родовые” характеристики чиновников. При этом следует отметить, что в структуре портрета государственного служащего, который формируют респонденты старше 30 лет, растет доля профессиональных качеств при снижении доли поведенческих черт и внешних характеристик.

Наиболее четкий профессиональный облик чиновника рисуют работники внебюджетной сферы. Именно они преимущественно останавливаются на описании того, что “делает” чиновник, а не “какой” он. С точки зрения

респондентов данной группы государственный служащий “решает вопросы”, “составляет бумаги”, “разрешает или запрещает”. В то же время он “вольнит”, “требует взятки”, “делает намеки”, “тянет резину”. В целом чиновник это бюрократ, что отметили 92% опрошенных работников внебюджетной сферы. При этом необходимо заметить, что понятие “бюрократ” у респондентов данной группы не всегда имеет негативную окраску. Это скорее констатация профессиональной роли чиновника, альтернативой которой предстает собственная профессиональная позиция респондентов, занятых в банковской сфере, малом и среднем бизнесе. Данная группа респондентов в большей степени, чем другие, склонна фиксировать подневольность позиции чиновника, внешнюю заданность его деятельности, несамостоятельность решений или их невозможность. К тому следует добавить, что именно работники внебюджетной сферы склонны давать формализованные определения понятию “чиновник”. Это – “профессионал, находящийся на государственной службе”, “нижнее звено системы государственного управления”, “лицо, обладающее формальными полномочиями”. В целом лейтмотивом в описании портрета чиновника является позиция “они – такие”, которая раскрывается скорее в рациональных, чем эмоциональных категориях, сконцентрированных в семантических блоках “формальное положение в структуре государственного аппарата”, “социальное положение”, “профессиональные качества”.

Относительной противоположностью описанного материала является совокупность ответов, полученных от представителей бюджетных организаций. Они в большей степени чем кто-либо склонны вносить эмоционально-оценочную компоненту в структуру портрета государственного служащего (“хамство, лживость, заносчивость, недоступность”). Здесь также можно усмотреть оппозицию “мы - они”, отмеченную при анализе ответов предыдущей группы респондентов. В описываемой группе указанная оппозиция выражена категориями “может” и “имеет”. Чиновник “может”: “использовать служебное положение и личные связи”, “решать вопросы в свою пользу”, “получать деньги ни за что”. В то же время он “имеет все”: “доступ к власти и неконтролируемым средствам”, “положение”, “возможность оказать помощь родственникам и знакомым”. Следует предположить, что именно указанные категории присутствуют в автопортрете данной группы респондентов, но со знаком “минус”. Именно поэтому в ответах усматривается зависть к чиновникам, к тем возможностям, которые они имеют по сравнению “с простыми смертными”. Прежде всего это подтверждается тем обстоятельством, что, в отличие от работников внебюджетной сферы, “бюджетники” видят чиновника активным персонажем, самостоятельно осваивающим возможности, предоставляемые ему формальной профессиональной позицией, а совсем не подневольным каторжником. Поэтому, рисуя идеальный портрет, респонденты данной группы советуют чиновникам “протереть очки”, “стать ближе к народу”, “увидеть реальные проблемы”. В то же время, ориентируясь на эмоциональные оценки, представители бюджетной сферы подчеркивают, что фиксируемый ими портрет хотя и характеризует чиновников в целом, но не касается многих конкретных лиц. В ответах особо отмечается (против 38% негативно оцениваемых качеств), что данные характеристики присутствуют “не у всех”, а “у многих”, проявляются “время от времени”, “на некоторых уровнях управления”, что

“нельзя перенести это на всех”. Там, где оценка носит рациональный характер, отмечаются основные деловые качества – профессионализм, компетентность, ответственность, наличие организаторских способностей. Таким образом, в совокупном портрете государственного служащего, созданном представителями бюджетных организаций, базовое место занимают семантические блоки “социальное положение”, “материальное положение”, “атрибуты профессиональной деятельности”, “профессиональные качества”.

Сами же государственные служащие, определяя основные характеристики представителей собственной профессиональной группы, выделяют прежде всего атрибуты профессиональной деятельности, профессиональные качества и эмоциональные состояния. В качестве основных атрибутов профессиональной деятельности выступают: “бумаги”, “документы”, “законы”, “очередь”, “порядок”, “прием граждан”. Основными профессиональными качествами названы законопослушность, четкость в делах, деловитость, ответственность, исполнительность. Чиновники видят себя трудоголиками, отстаивающими интересы государства в ущерб собственным, так как основную часть жизни проводят на работе. Наибольший интерес представляет широкое использование категорий блока “эмоциональные состояния” в автопортрете госслужащих. В списке этих состояний “усталость”, “депрессия”, “фрустрация”, “беспокойство и тревога”, “напряженность”, “перегрузка”. Респонденты отмечают свой низкий социальный и материальный статус, жесткую регламентированность профессиональной деятельности и жизни в целом.

Общий анализ содержания автопортретных характеристик позволяет выделить две группы государственных служащих. К первой группе относятся женщины старше 40 лет, чья деятельность в государственных органах началась не более шести лет назад. Они либо не имеют профессионального образования, либо получают его только теперь. Их ответы характеризуются ориентированностью на формальные определения и содержат перечень положительно оцениваемых параметров, атрибутированных семантическим блокам “профессиональные качества” и “черты характера”. Даже в том случае, когда респондентов данной группы спрашивали об ассоциациях со словом “чиновник”, они давали в основном только формальное определение или синоним – “государственный служащий”. Создается впечатление, что представители данной группы опрошенных не готовы к саморефлексии профессиональной позиции, боятся открыто анализировать собственные чувства. Поэтому материалы, полученные при опросе этой группы государственных служащих больше похожи на экзаменационные ответы, чем на откровенный разговор. Данное обстоятельство указывает на повышенную тревожность части государственных служащих, на их неуверенность в прочности собственной профессиональной позиции.

Другая группа государственных служащих иначе подходит к проблеме самопрезентации. Их ответы можно охарактеризовать следующим образом: это правдивое, ироничное описание профессионального бытия. Именно для данной группы респондентов в большей степени характерны литературные ассоциации при составлении профессионального автопортрета. Источниками этих ассоциаций служат произведения Гоголя, Салтыкова-Щедрина, Чехова. При

этом респонденты, иронизируют не столько над собой, сколько над стереотипным образом чиновника, основные характеристики которого им хорошо известны. Об этом свидетельствует, в частности, тот факт, что слово “бюрократ” сопровождается комментариями: “конечно, бюрократ”, “бюрократ и буквоед”, “усталый бюрократ” и т.п. Интересно также и то, что данная группа респондентов пытается отойти от формального определения понятия “государственный служащий”. В качестве определений выступают следующие позиции: “обманутый государством человек”, “слуга государства”, “мазохист”, “тот, кого государство не ценит”. Использование неформальных категорий наряду с большим числом содержательных характеристик, описывающих профессиональную деятельность, свидетельствует о высоком уровне профессиональной рефлексии данной группы респондентов. Их объединяет профессиональное образование, которое либо уже получено, либо завершается. Среди представителей данной группы и лица до 30 лет, недавно вступившие на путь государственной службы, и люди, давно работающие в государственных органах. Вероятно, содружество профессионального образования и опыта позволяет этим государственным служащим сформировать сбалансированный автопортрет, черты которого соответствуют объективным характеристикам чиновничьего сообщества.

Конечно, представленные результаты не могут претендовать на окончательность. Авторы предполагают в дальнейшем осветить иные аспекты анализа полученных данных, которые, надеемся, расширят представления о семантике образа государственного служащего современной России.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Башкирова Е.П., Лайдинен Н.В. Имидж политика: особенности восприятия / Власть, 2000, №8. –
2. Бойков В.Э. Профессиональная культура государственной службы / Социс, 1999, №2. – с. 34-40.
3. Климова С.Г., Якушева Т.В. Образы политиков в представлениях россиян / Полис, 2000, №6. – с. 66
4. Шестопал Е.Б., Новикова-Грунд М.В. Восприятие образов двенадцати ведущих российских политиков (психологический и лингвистический анализ) / Полис, 1996, №5. – с. 177-178
5. Шмарковский Л.Я. Имидж государственного служащего и средства массовой информации / Социология власти: Информационно-аналитический бюллетень, №2-3. – М.: РАГС, 1998. – с. 193-21
6. Январев В.А. Социальный статус российского чиновника / Государственная служба, 2001, №3. – с.14-18.

\* г. Санкт-Петербург . \*\* г. Омск.

## МОРАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ МЕНЕДЖМЕНТА В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

---

### Аспирант, ассистент кафедры практической психологии Г. А.Токарева

Сегодня в России продолжается период изменений: перестраивается экономика, общественная структура государства, перестраивается и наше сознание, наша система ценностей. Мы учимся жить, работать, быть эффективными в новых условиях. Но каждый человек знает, что никакое дело не бывает без цели, без принципов, на которые человек опирается в ее осуществлении. Россия проходит этап самоопределения – какой ей быть завтра. В этой связи все четче слышны дискуссии о поиске «русской идеи», тех

духовных, нравственных начал, которые бы объединили наше государство, направили потенциал его развития в определенное русло.

В новом свете выступают для нас моральные аспекты поведения, особенно экономического поведения. В данной статье мы коснемся некоторых моральных аспектов конкретной профессии – менеджера, требований, предъявляемых профессией к моральной надежности менеджера и влияния личности менеджера на эффективность организации, в которой он работает. Моральная надежность здесь включает в себя нравственные принципы личности и их реализацию в рамках индивидуальной морали в поступках и поведении (что подразумевает включение механизмов воли) вне зависимости от влияния и изменения внешней среды. Итак, понятие моральной надежности включает в себя 2 группы качеств, которые обусловлены: а) нравственностью (честность, ответственность); б) волевой саморегуляцией (организованность, пунктуальность).

В этой связи зададимся вопросом: а на практике нужны ли нам ответственные, порядочные, честные, организованные управленцы? Насколько эффективны они в условиях «современной российской действительности»? Каких норм морали должны они сегодня придерживаться, чтобы быть эффективными? Как известно, нравственные принципы, нормы индивидуальной морали вырабатываются и проявляются у человека под влиянием той социальной среды, в которой он находится, в данном случае имеется в виду общество в целом и организация в частности.

Классикой в области изучения проблемы нравственного основания развития экономики являются работы Макса Вебера, а именно его труд «Протестантская этика и дух капитализма». Макс Вебер показал, что в основе зарождения капитализма лежала новая этика – протестантская, явившись стимулом и духовным обоснованием первоначального накопления капитала. Отметим, что когда работы М. Вебера распространились в России, на фоне того глубокого социально-экономического кризиса, в котором она оказалась, стали раздаваться голоса о том, что наконец-то найдена причина наших проблем, нашей бедности (подразумевались ценности, установки, обусловленные нашей духовной культурой), грубо говоря, что русским надо принять протестантизм, и все наши проблемы будут решены. Однако существует и другая точка зрения, обращающая наш взгляд на поиск путей выхода из кризиса в русской традиции (с этой позицией мы столкнулись в ряде работ, например [1], [2], [3]). В этой связи вспомним, что в протестантской этике, в частности, в кальвинизме, стремление к накоплению капитала становится религиозным принципом, самоцелью, так как материальное благополучие является для протестанта свидетельством предопределенности к успеху, т. е. своей богоизбранности (материальное неблагополучие, соответственно, наоборот). Реформация была связана с истреблением некоторых групп населения, экспроприацией земли у земледельцев. Развитие экономики было связано с идеей обогащения: что приносит доход, то и нравственно [4]. Отметим также, что по некоторым данным шкала протестантской этики как фактора успешности трудовой деятельности на российской выборке не работает [5].

Обратимся к некоторым исследованиям, выявляющим те принципы, на которых традиционно (подразумевается дореволюционный период) строилась

экономическая деятельность в России. Авторы отмечают, что «учет исторической и культурной специфики в ходе экономических преобразований – самая главная проблема, без осознания и решения которой мы не сможем выработать практически действенных реформаторских мер» [1,40]. Далее приводятся ссылки на этот же источник. Дореволюционное российское предпринимательство стояло на трех культурных основаниях – православной вере, патриархальной семье и поддержке самодержавной власти. Российскому духу был свойствен идеал соборности, которая предполагает объединение людей общей целью и общим делом исходя из внутренних побуждений [1, 32]. Предпринимательская идентичность в российском сознании была связана с идеей социально ответственного, нравственно сдержанного предпринимателя. Православие внесло в хозяйственную деятельность принцип этического самоограничения предпринимательства, построения деловых отношений на доверии [1,138-139]. Одним из старых комплексов для российской предпринимательской культуры являлся своеобразный «комплекс вины» - за богатство и преуспевание, частным «искуплением» которого становится столь распространенная в России благотворительность. Одобрение общественным мнением благотворительности делало жертвование символом преуспевания, видимым знаком больших достижений [3, 235]. Т. о. исследователи полагают, что в дореволюционной России под воздействием православия сложился такой тип хозяйственного развития и экономического мышления, при котором абстрактная идея экономической эффективности не заслоняла полностью интересы отдельных людей. Благотворительные пожертвования стали мощным регулятором социальной стабильности в стране. Россия шла к своему «социальному рыночному хозяйству» [1,183]. Таковы традиционные этические основания развития экономики в России.

Исследования, проведенные в России за последние десять лет отражают некоторые факты современной действительности. Отмечается, что нынешнее понимание общечеловеческих ценностей не во всем совпадает с реальной действительностью [6,59]. В начале 90-х гг. в обществе стал рельефно проявляться процесс серьезного переосмысления жизненных ценностей [6,95]. Данные исследований современного российского бизнеса показывают [3], что мы имеем дело с «расколом» на группы с противоположными устремлениями: на законопослушных и законопослушных, на сторонников национального бизнеса и сторонников интернационального бизнеса. Группы имеют различные ценности, стратегии и бизнес-ориентации. Например, у «цивилизованных» предпринимателей господствуют мотивы самореализации, у «нецивилизованных» богатство, нажива, жизнь с комфортом являются главными целями [3,68]. Российские хозяйственные организации сохранили некоторые традиционные черты: клановость (формирование рабочих «команд» из «своих», приверженность неформальному стилю отношений [1,89]. Как ведущая, сохраняется модель патерналистского управления, хотя она претерпевает определенные изменения в связи с формированием нового типа личности бизнесмена, основной ценностью продолжает оставаться не индивидуальная предприимчивость личности, а группа, принадлежность группе и организации [1,95] (недаром такие дисциплины, как психология менеджмента, организационная психология уделяют значительную долю внимания вопросам

формирования лояльности персонала к организации). Наиболее выражена бизнес-ориентация на рациональное поведение в бизнесе («рисковать надо лишь в случае необходимости») [3,68]. Данные проведенного с 1993 по 1995 год исследования показали, что в группе руководителей наивысшими ценностями являются «труд», «профессионализм», произошел рост ценности «патриотизм», снижение ценности «свобода» [6,87]. Абульханова К. А., Пуздрова О. М. отмечают, что в целом в экстремальных условиях актуализируются самые сильные ценности: архетипы коллективного сознания – веры в Россию, ценность своей идентичности с ней, укорененности в ней, веры в Бога; и архетипы индивидуальные – потребность в любви, в близких, в семье [7,35]. Отметим также, что, поскольку данные исследования проводились с 1993 по 1997 год, на данный момент ценностная картина российского общества могла несколько измениться.

Алла Чирикова [8] обращает внимание на данные исследования, проведенного журналом «Эксперт» в 2000 году. Методом опроса были выявлены следующие важные качества российского топ-менеджера: репутация, умение создать хорошую команду, умение брать на себя ответственность, менеджерский профессионализм и универсальность. А. Чирикова, интерпретируя результаты исследования, отмечает характеристику российских топ-менеджеров как руководителей с технологиями управления на «расстоянии вытянутой руки», а также поиск отечественными руководителями новых моделей управления. Подчеркивается значение того факта, что выявлена важность таких системных качеств, как репутация и способность к реализации стратегических целей. Т. о. успех топ-менеджеров в большей степени оказывается обусловлен их личностными качествами [8,61].

В этой связи хочется вернуться к проблеме моральной надежности менеджера и утвердительно ответить на вопрос о том, нужны ли сегодня в России честные, ответственные, организованные, порядочные управленцы. Как минимум, эти качества довольно часто встречаются в профиограммах менеджеров и требованиях, предъявляемых конкретными организациями к кандидатам на должность руководителя. В учебниках и монографиях по проблемам психологии менеджмента, этике бизнеса можно встретить примерно следующий перечень профессионально-важных качеств менеджера, затрагивающих его нравственно-волевою сферу: ответственность, надежность (в т. ч. нравственная), честность, порядочность, справедливость, трудолюбие, принципиальность, скромность, щедрость, великодушие, мужество, организованность, - перечень не полный [9], [10], [11]. Отметим также, что моральная надежность менеджера (которая проявляется в его поступках) – это, с одной стороны, внутреннее свойство человека, регулируемое его совестью, а с другой стороны, некоторые усвоенные правила поведения (влияние социального контроля, страха наказания), связанные с имиджем, деловой репутацией. Также важно подчеркнуть и то, что сегодня, на фоне размытости этических понятий в российском обществе, особую значимость приобретают те ценности, принципы, представления об этичном и неэтичном поведении, которые разделяются на уровне отдельной организации, представляют собой компонент организационной культуры.

Вкратце постараемся показать, как связана моральная надежность менеджера с эффективностью его деятельности с точки зрения организации.

1. Одним из ведущих факторов успешности управленческой деятельности считается уровень доверия подчиненных своему руководителю [9]. Связь уровня доверия с моральной надежностью человека не вызывает сомнений: доверять человеку будут в том случае, если в его поведении будут проявляться адекватные нравственные нормы, и если этот человек ни одним из своих поступков не заставит окружающих заподозрить его в нравственной нечистоплотности по отношению к ним. В организации значим уровень доверия менеджеру со стороны подчиненных (связь с качеством коммуникаций, прохождением информации, мотивацией персонала, выполнением требований руководителя), коллег (информационные потоки, сплоченность управленческой команды и т.д.), вышестоящего руководителя (полномочия, информированность и т.д.).

2. Существует тесная взаимосвязь личности руководителя с корпоративной культурой организации, которая является существенным фактором эффективности работы организации. Во-первых, по своим функциям руководитель стимулирует персонал к определенному типу поведения, выработке определенных норм поведения в коллективе. Во-вторых, руководитель всегда играет в коллективе роль некоего эталона, образца или антиобразца для подражания.

3. Порядочность руководителя как лица, наделенного определенными полномочиями, непосредственным образом связана с информационной, экономической и кадровой безопасностью организации. Здесь менеджер выступает и как лицо, способное лично нанести урон безопасности (или наоборот) и как субъект, влияющий на формирование определенных норм в коллективе («что у нас считается хорошим, а что – плохим»).

4. Моральная надежность менеджера формирует его деловую репутацию, которая является элементом имиджа организации, как внешнего, так и внутреннего. Несомненно, полномочный менеджер воспринимается как «лицо» компании.

При обозначенной выше важности моральной надежности менеджера, качества личности, формирующие это понятие, почти не поддаются диагностике. Моральная надежность реализуется и проявляется в конкретных поступках человека, причем как в экстремальных условиях, так и в повседневной деятельности. Как нам видится, косвенно моральную надежность личности можно диагностировать через:

- а) представления о профессиональной этике;
- б) присутствие моральных качеств (честность, ответственность и т.д.)
- в) ценности, мировоззрение;
- г) выраженность волевых качеств.

Подводя итоги, замечу, что данная проблема сегодня мало разработана и требует дальнейших достаточно глубоких исследований.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Культура российского предпринимательства / Н. А. Кормин, В. С. Степин, А. С. Панарин и др., М., Ин-т философии РАН, 1997.
2. К. Касьянова О русском национальном характере. – М., Ин-т национальной модели экономики, 1994.
3. Возмитель А. А. Способы бизнеса и способы жизни российских предпринимателей. – М., Ин-т социологии РАН, 1997.

4. Ю. Бородай Почему православным не годится протестантский капитализм // Наш современник, № 10, 1990.
5. М. И. Магура, В. С. Магун Шкала протестантской трудовой этики и опыт ее применения в российских организациях // Российское предпринимательство: стратегия, власть, менеджмент / Отв. ред. А. Е. Чирикова. – М., Изд-во ин-та социологии РАН, 2000.
6. Ментальность россиян (специфика сознания больших групп населения России). – М., Психологический ин-т РАО, «Имидж-контакт», 1997.
7. Абульханова К. А., Пуздрова О. М. Российская проблема свободы и смирения // Психологические исследования. – М., Ин-т психологии РАН, 1998.
8. А. Чирикова Эффективный менеджмент по-русски: характерные черты личности и деловой культуры руководителей // Персонал-Микс №4 (11), 2002.
9. В. М. Шепель Управленческая этика. – М., Экономика, 1989.
10. В. И. Венедиктова Деловая репутация (личность, культура, этика, имидж делового человека). – М.: Ин-т новой экономики, 1996.
11. Психология управления: Курс лекций / Л. К. Аверченко, Г. М. Залесов, Р. И. Мокшанцев, В. М. Николаенко. – Новосибирск: «сибирское соглашение»; М.: ИНФРА-М, 2000.

\* Кафедра практической психологии СПбГАСУ

## БОРЬБА С ТЕРРОРИЗМОМ И ПСИХОЛОГИЯ ИГРЫ.

**доктор психологических наук, профессор В. Л. Васильев**

В современной отечественной и западной литературе существует мнение, что человек современного общества постоянно вовлекается в различные игровые ситуации (см., например, Т.А.Кривко-Апиян «Мир игры» и др.). Представляется, что от уровня психологической культуры, знаний законов психологии игры в значительной степени зависит уровень социальной адаптации отдельного человека и социальная стабильность в обществе.

### Психология игры при переговорах с террористами, захватившими заложников

Переговоры с террористами, которые захватили заложников и предъявляют властям ряд требований (освобождение членов преступной организации, выдача большой денежной суммы в иностранной валюте, снабжение средствами транспорта и оружия и др.) создает для представителей власти ряд сложных задач, успешное разрешение которых в значительной степени обеспечивается высоким уровнем профессиональной компетенции лиц ведущих переговоры. Одной из основных составляющих обеспечивающих уровень профессиональной компетенции является высокая психологическая культура переговорщиков, которая реализуется в форме специальных знаний, навыков и умений.

Переговоры ведутся в весьма разнообразных условиях (внезапность нападения, угроза взрыва и применения оружия, состояния опьянения или воздействия наркотиков среди нападавших и др.). Их длительность может определяться часами, сутками и даже месяцами. В процессе переговоров в значительной степени меняются состояния участников и их отношения.

Представитель органов власти, выступающий в переговорах от имени этого органа должен обладать высоким чувством ответственности, эмоциональной устойчивостью, способностью решать параллельно тактические и стратегические задачи и обладать высоким уровнем рефлексии, благодаря

которому он должен привести свою команду к выигрышу в смертельной игре с террористами.

Какие бы вопросы не решались в процессе переговоров, представитель власти всегда должен иметь в виду решение следующих основных задач: освобождение захваченных террористами заложников и задержание самих террористов или их уничтожения.

Следует иметь в виду, что почти всегда параллельно с переговорами представители специальных служб заняты подготовкой силовой операции по уничтожению террористов и освобождению заложников. Эти два процесса могут проходить параллельно в течение довольно длительного времени, причем ведущий переговоры должен все время находиться в курсе событий разворачивающихся параллельно переговорам.

Ведущий переговоры должен обладать хорошей практической подготовкой в области психологии конфликта, навыками и умениями разрешить сложную конфликтную ситуацию. Весьма желательно, чтобы на этом этапе в работе принимал участие психолог, специализирующийся на разрешении подобных ситуаций.

Основные рекомендации для ведущего переговоры с террористами можно свести к следующему.

Вначале переговорного процесса нужно снять излишнее напряжение и постараться ввести переговоры в «спокойное русло».

В процессе переговоров вполне допустимы тактические уступки террористам, которые, как правило, в конечном счете, устраивают обе стороны: уборка и транспортировка раненых, освобождение захваченных террористами женщин и детей, а также пожилых и больных людей и т.п.

В процессе психологического взаимодействия важно постепенно взять на себя роль ведущего.

Исполнение основных требований террористов откладываются по «объективным причинам»: в банке в настоящее время нет требуемой террористами суммы денег в валюте, она может быть собрана и представлена через неопределенный срок. Вопрос об освобождении находящихся в тюрьме членов террористической организации может быть решен после консультации с прокурором и доставления их к месту переговоров. В настоящее время ведущий переговоры предлагает террористам побеседовать с их родственниками и супругами, которые по радиотелефону убеждают их в необходимости сдаться властям и освободить заложников и т.д.

В переговорах с террористами недопустимо менять стратегическую линию поведения и идти на кардинальные уступки, которые могут привести к провалу переговорного процесса и дискредитации органов власти в глазах террористов и всего населения.

Так, в процессе захвата бандой Ш. Басаева больницы в городе Буденновске Ставропольского края тактика и стратегия переговорного процесса представителями власти неоднократно менялась. Переговоры прерывались проведением силовых операций, а центральная силовая операция по освобождению заложников была внезапно остановлена сообщением, что власти принимают условия террористов. В результате такой неопределенной политики террористам, которые убили несколько десятков человек, удалось по

договоренности с властями комфортабельно покинуть в автобусах место своего преступления и скрыться.

Крупным просчетом было «мирное соглашение», заключенное между представителем президента, Лебедем с одной стороны и чеченскими террористами с другой, которые уже в силу самого этого соглашения «де факто» получали официальное признание от российского государства и также получали большой тактический выигрыш, так как мирное соглашение давало возможность длительной передышки и перегруппировки сил чеченских террористов.

Значительнее успешнее следует считать операцию по уничтожению большой террористической группы, возглавляемой Бараевым с освобождением более семисот заложников, которые были захвачены террористами в театральном центре (г. Москва, Покровка) в середине октября 2002 г. В данном случае с террористами велись переговоры, им оказывались мелкие уступки до тех пор, пока последние не начали расстреливать заложников. В этот же момент в отношении террористов было применено спецсредство, а затем они были подвергнуты штурму и уничтожению. Это дало возможность освободить более семьсот пятидесяти заложников. Около десяти процентов заложников, бывших зрителями спектакля, погибло при штурме.

Сегодня уже следует считать тривиальной ситуацию следующего диалога с террористами, захватившими заложников, когда террористы и заложники находятся внутри захваченного ими самолета (больницы, автобуса с детьми и др.) в окружении частей спецназа под прицелом снайперов. Эта ситуация отличается высокой эмоциональной напряженностью всех участвующих в ней лиц с обеих сторон и уже в силу одного этого возможными непредсказуемыми действиями отдельных участников у которых «от напряжения сдали нервы».

В настоящее время имеется опыт более эффективных «точечных» ударов по террористической группировке даже если она находится вне территории контролируемой правительственными войсками. Именно таким образом было организовано освобождение заложника М., которого после похищения банда террористов увезла в горные районы Чечни, и за освобождение которого требовался огромный выкуп. Игровая ситуация по подготовке и его освобождению развивалась следующими этапами. Была сформирована оперативная группа людей обладающих высокими боевыми навыками спецназа, знанием местных условий, языков и обычаев. Эта группа проникла вглубь территории, контролируемой террористами, причем все члены ее по своему внешнему виду и поведению ничем не выделялись среди местного населения. Группа систематически получала информацию из оперативных источников о местонахождении заложника и его перемещении.

В результате хорошо рассчитанной игровой комбинации этой группе удалось добиться освобождения заложника и вывести его на контролируемую правительственными войсками территорию (см. «Коммерсант» № 169, 17 сентября 1999 г. «Бизнесмен расправился с чеченской бандой»).

В работе по освобождению заложников могут возникать самые неординарные ситуации и именно обладание знаниями и навыками психологии игры способствуют правильному разрешению таких ситуаций.

Например, в подразделение борьбы с организованной преступностью от родителей поступило сообщение о похищении с целью крупного выкупа их

дочери-студентки и ее знакомого молодого человека. В процессе оперативной разработки удалось выяснить, что инициатором «похищения» девушки был ее приятель, за «освобождение» которого требовали выкуп. Как оказалось, молодой человек запутался в карточных долгах и решил нестандартным способом выйти из затруднительной ситуации. Он вступил в соглашение со знакомыми преступниками, увлек ничего неподозревавшую девушку в заранее обусловленное место, где оба они были «похищены».

#### Психология игры в процессе наблюдения и разоблачения террористических организаций специальными службами

Слабость государственного аппарата очень часто провоцирует игру и манипулирование по отношению к террористическим организациям со стороны как отдельных политиков, политических партий и даже органов безопасности, на обязанности которых лежит борьба с террористами.

В борьбе с крупными, хорошо законспирированными террористическими организациями силовые структуры делают нередко успешные попытки использовать показания одного из руководителей террористического центра по разным причинам вставшего на путь сотрудничества с органами правосудия, таким образом, происходит разыгрывание многоходовой комбинации, победа правосудия которая нередко оказывается пирровой,

Томазо Бушетта был арестован летом 1984 года в Бразилии, Крестный отец к тому времени сам скрывался от своих соратников, которые начали борьбу за раздел сфер влияния. Он настолько боялся прежних друзей, что даже сделал пластическую операцию, изменившую до неузнаваемости его лицо. Возвращение в Италию, где с одной стороны его ждало правосудие, а с другой - наемные убийцы, не предвещало ничего хорошего, и Бушетта предпринял несколько попыток самоубийства, но судьба улыбнулась Крестному отцу.

Два следователя из Палермо - Джованни Фальконе и Паоло Борселино предложили Бушетте сделку: в случае если он будет сотрудничать с властями, государство гарантирует ему полную защиту до конца его дней. Бушетта, припертый к стенке, согласился. На основании его показаний в одну ночь по всей Италии были арестованы сотни членов «коза ностры». В феврале 1986 года начался процесс века. Для его проведения рядом с тюрьмой «Уччардоне» в Палермо был сооружен специальный бетонный бункер, оборудованный сигнализацией, десятками телекамер и окруженный двойным забором. В этом бункере, охраняемом карабинерами в пуленепробиваемых жилетах, не только шли судебные заседания, но и содержались подсудимые.

Процесс длился почти два года, 19 главарей мафии были приговорены к пожизненному заключению. Еще 334 обвиняемых осуждены в общей сложности на 2665 лет тюрьмы. Но более ста фигурантов по делу были оправданы за недостатком улик.

Сам Томмазо Бушетта получил менее четырех лет. После процесса он благополучно исчез из всеобщего поля зрения. Следователи не обманули его. Он до последних дней находился под защитой итальянского правосудия. Говорят, на его содержание тратились миллионы долларов. Покаявшийся грешник жил в роскоши и ... вечном страхе.

На основании его показаний была создана так называемая «теорема Бушетты», дававшая представление о мафии как о монолитной, четко структурированной организации с железной дисциплиной. Отныне правоохранные органы получили возможность арестовывать преступников за само членство в мафии, без наличия дополнительных обвинений. Бушетта также лично свидетельствовал против экс-премьера в Италии Джулио Андреотти, который обвинялся в связях с сицилийской мафией.

Однако этим игра правосудия с итальянской мафией не закончилась. Наступила вторая серия, которая длилась несколько лет.

За предательство Бушетты заплатила вся его семья: мафиози убили его жену, трех сыновей и 33 родственника Бушетты.

Следователи Фальконе и Борселино, нанешие первый ощутимый удар по мафии и ставшие в Италии национальными героями, в отличие от Бушетты, умерли не своей смертью. В начале 90-х они были зверски убиты в Палермо... («Санкт-Петербургские ведомости», 6 апреля 2000 года; «Коммерсантъ» N 59, 6 апреля 2000 года).

За прошедшие пятнадцать лет правоохранные органы совместно с общественностью в Сицилии достигли определенных успехов в борьбе с мафиозными кланами - подробнее об этом будет сказано ниже.

Как уже указывалось выше, войсковые операции не лучший способ борьбы с терроризмом. Весьма эффективны так называемые "точечные удары" с захватом или ликвидацией лидеров террористического движения. Большого успеха в этом направлении добились Израиль, Турция и ряд других стран. История знает немало успешных операций, проведенных в свое время чекистами: достаточно вспомнить сложную комбинацию, завершившуюся арестом и судом одного из главных организаторов и идеологов террора Бориса Савинкова. Успех таких операций определяется, прежде всего, высоким профессионализмом и психологической подготовленностью соответствующих спецслужб.

Нужно иметь в виду, что кроме силовых методов, проведения войсковых операций в борьбе с терроризмом, в особенности на начальном этапе его развития, могут быть эффективно использованы способы экономического и правового воздействия, социальной коррекции, и в особенности, высокая психологическая культура и профессиональная компетентность всех лиц, обязанных контролировать эти социальные процессы.

#### Психология отражения террористической деятельности в творческом сознании некоторых представителей интеллигенции и средств массовой информации

То, что происходит сейчас в мире нельзя свести к исламскому террору и его борьбе с западной цивилизацией. Сама цивилизация приобретает иное качество ввиду своей внезапно открывшейся уязвимости. На нее и замахиваться особо не нужно – достаточно продеть руку и вывернуть эту гладкую перчатку наизнанку. И тогда пассажирский самолет становится управляемой ракетой, а почта – средством доставки смертельных бактерий. Показательно, что 11 сентября террористы ничего своего, в материальном смысле, не вложили в акт массового убийства. Они так искусно сложили элементы высокоразвитой цивилизации: самолеты с небоскребами, - что те взаимовычлись и уничтожились. В

промежутке была только готовность самих террористов к смерти, т.е. самовычитанию.

Отсюда такое «изящество» террористического акта, его предельная экономность и эффективность, которая дала композитору Штокгаузену повод эпатажно воскликнуть:

«То, что там произошло, - величайшее произведение искусства. Эти люди одним актом смогли сделать то, о чем мы в музыке даже не можем мечтать. Они тренировались, как сумасшедшие. Лет десять, фанатично, ради только одного концерта, и умерли. Это самое великое произведение искусства во всем космосе.

Я бы не смог этого сделать. Против этого мы, композиторы, - полный ноль».

Такая эстетизация ужаса, конечно, может вызвать только ужас перед самой эстетикой. За свое эстетское высказывание великий маэстро был подвергнут остракизму. Его концерты в Гамбурге отменены. И его репутации нанесен непоправимый ущерб (ж. «Звезда», № 5, 2002 г. М.Эпштейн «Заметки о четвертой мировой»).

#### Психология политической и экономической игры с использованием общественного мнения в отношении громких террористических актов

Нападение исламского фундаментализма на США выявило в американском обществе симметричную позицию, которую можно назвать демократическим фундаментализмом. Судя по недавним заявлениям, эту позицию заняли многие интеллектуалы: всемирно известный профессор-лингвист и публицист Ноам Чомский, законодатели нью-йоркских литературных мод писательница и эссеистка Сюзен Зонтаг, поэт и критик Элиот Уайнбергер. Для них *в преступлениях против Америки виновата прежде всего сама Америка* (выделено мною – В.В.), точнее, ее правительство, ее капитализм, ее богатство, ее гордыня, ее глобальные притязания, ее конфронтация с эксплуатируемым миром, защитниками которого выступили отчаявшиеся террористы. Америка пожалала то, что *сама посеяла* (выделено мной – В.В.). Приведем мнения этих трех комментаторов.

Сюзен Зонтаг (журнал «Нью-Йоркер», 24 сентября 2001 г.):

«Почему мы не признаемся, что это была не «трусливая» атака против «цивилизации», или «свободы», или «человечности, или «свободного мира», а атака на самопровозглашенную мировую сверхдержаву, - атака, которая стала следствием собственных американских союзов и действий. Сколько граждан в нашей стране знают о продолжающихся американских бомбардировках Ирака?»

Ноам Чомский:

«Сегодняшние нападения были чудовищными злодеяниями. Однако число жертв здесь не достигает масштабов других злодеяний, к примеру. Клинтонской бомбардировки Судана... О худших, легко представимых случаях мы здесь говорить не будем... По всей вероятности, это обернется уничтожающими ударами по палестинцам и другим бедным и угнетенным людям. Так же. Вероятно, дело дойдет до ужесточения мер безопасности, что, в свою очередь, может обернуться свертыванием гражданских прав и свободы в стране... События этих дней будут, вероятно, использованы для того. Чтобы *ускорить разработку и разворачивание системы ПРО* (выделено мной – В.В.). «Оборона» является лишь *оберткой для планов по милитаризации космоса* (выделено мной – В.В.). В случае хорошего Пи-Ара напуганной публике можно

подсунуть даже самых сомнительный аргумент. Короче говоря. Это преступление явилось подарком для праворадикальных националистических сил, стремящихся использовать военную мощь для защиты сфер своего влияния».

Элиот Уайнбергер:

«Если Буш попытается продемонстрировать *силу лидера*, это будет только во имя войны (выделено мной – В.В.). Не будем забывать, что он окружен последовательными сторонниками холодной войны. Всем стало ясно, что *когда с экономикой неладно, жди военных интервенций (Панама, Ирак, Ливия) и что это позволяет убить двух зайцев, отвлечь общественное мнение и приподнять рейтинг Президента* (выделено мной – В.В.). Планы Буша относительно снижения ставки налогов для богатых, увеличения военных расходов и рассылки всем по чеку в \$300 привели социальную часть бюджета страны к острейшему дефициту, а экономику в целом к хаосу. Террористическая акция совпала с первой масштабной рецессией со времен Буша-старшего. Прогнозы более чем мрачны. Надежды Буша-младшего на переизбрание – такова основная пружина американской политики – превращаются в дым. Ему нужна война» (ж. «Звезда», № 5, 2002 г. М.Эпштейн «Заметки о четвертой мировой»).

При психологическом исследовании такого сложного социального явления, каким является сейчас терроризм необходимо с позиций системного подхода исследовать все факторы прямо и косвенно влияющие на возникновение и развитие этого явления.

Таким образом, в настоящее время терроризм представляет собой сложное социальное явление, представляющее угрозу стабильности многих стран из всего мира.

Терроризм возникает и развивается в результате взаимодействия многих факторов, имеющих исторические, этнопсихологические, политические и другие корни.

Возникновению и развитию терроризма способствуют низкая правовая культура, политические ошибки и социальные просчеты, слабость государственного аппарата и в частности, коррумпированность чиновников, низкий профессионализм спецслужб.

\*Кафедра правовой психологии С-Пб Юридического института Генеральной прокуратуры РФ.

## ФИЛОГЕНЕТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА

---

**доктор психологических наук Л. А. Рудкевич**

В последнее время проблема агрессии и агрессивности привлекает большое внимание психологов. Ряд авторов (Розенцвейг, Вагнер) классифицировали агрессивное поведение человека, выделив различные формы проявления агрессии. Однако, ни одна из современных классификаций не учитывает того очевидного факта, что агрессивность возникла в филогенезе человека, очевидно,

как адаптивный признак, и, что так же очевидно, - проявлялась она не единожды на разных этапах антропогенеза.

Впервые об агрессии с эволюционных позиций заговорил выдающийся австрийский этолог, нобелевский лауреат Конрад Лоренц. Согласно его учению, агрессивность сформировалась в антропогенезе не как признак с положительной селективной ценностью, а, скорее, как побочный продукт эволюции. Агрессия, по мнению Лоренца, - свойство имманентно присущее всем слабовооруженным организмам, включая и *Homo sapiens*. Хорошо вооруженные организмы никогда не бывают агрессивны по отношению к особям своего собственного вида; если между ними и происходит борьба, то она носит чисто ритуальный характер, к примеру, когда один из волков, участвующих в такой ритуальной борьбе, чувствует свою слабость, он подставляет противнику шею - самое уязвимое место, такой жест сразу гасит агрессивные порывы противника, он никогда не вцепится в шею своему собрату. Высокая степень агрессивности плюс хорошая вооруженность, утверждает Лоренц, ведут к самоуничтожению вида.

Слабовооруженные виды, напротив, «могут позволить себе» такое качество как высокая агрессивность; ни к каким отрицательным последствиям она не приведет. Но... наденьте бритву или иглу на клюв голубя, и он станет убийцей. Предок современного человека был также относительно слабовооруженным. Но когда он взял в руки сначала дубинку и камень, потом копье и меч, потом пулемет и атомную бомбу, - начались разрушительные и кровопролитные войны.

Однако, К.Лоренц упускал из виду том весьма очевидный факт, что на определенных этапах эволюции человека агрессивность могла приобрести положительное селективное значение, то есть, стать адаптивным признаком. Если на стадии дриопитека плотность популяции предка человека была незначительной, борьбы за сферу обитания и пищу - ее составляли плоды фиговых деревьев, которые были в изобилии, - практически не было и внутривидовая агрессия не была оправданной, то на следующей стадии - австралопитека, - когда человек вышел на открытое пространство со скудными пищевыми ресурсами и перешел к стадному образу жизни, возникла борьба между отдельными группами или стадами за сферу обитания и за пищу. Борьба жестокая! И вот в этот момент возникла и, очевидно, закрепились в процессе естественного отбора новая форма агрессивности - **межгрупповая агрессия**.

В процессе последующей эволюции с возникновением верований эта форма агрессии приобрела еще религиозную основу: наше племя имеет свой тотем, своего бога, он посылает нам удачу на охоте; за холмом другое племя с другим богом, который посылает нам болезни, встречи с хищниками на охоте, поэтому то племя вместе с его богами враждебно нам. Такая агрессия очень ярко проявлялась во время крестовых походов, а в наши дни как движение вахобитов - и то и другое преследовало или преследует одну и ту же цель - борьбу с неверными (борьбу с враждебным племенем и его богами).

Такая же форма межгрупповой агрессии представлена, как правило в уродливой форме, в движениях различного рода экстремистов, например, скинхедов, а также в воинственно настроенных группах болельщиков разных футбольных команд, встречи которых нередко заканчиваются увечьями.

Вновь вернемся на четыре с половиной миллиона лет назад к стадии австралопитека. Оптимальная численность стада составляла от тридцати до шестидесяти особей. Когда же в результате размножения число индивидов превосходило этот лимит, от лишних членов стада нужно было каким то образом избавляться. И вот тут возникла новая, опять же адаптивная и закрепленная в процессе естественного отбора форма агрессивности - **внутригрупповая агрессия**. Она приводила к тому, что какая-то часть самцов, не выдержавшая натиска более сильных собратьев по стаду, забирала с собой часть самок и уходила в поисках нового ареала. С возникновением полисов эта форма агрессии усиливалась: города, со свойственной им высокой плотностью популяции, усиливают такую агрессию.

Интересно отметить, что в сравнительных исследованиях городских и сельских школьников на уровень агрессивности (опросники Розенцвейга и Басса-Дарка) мы получили значимые различия: сельские школьники, которые живут с родителями в собственных домах, окруженных садами и огородами, и, как правило, имеют собственную комнату в доме, оказываются значительно менее агрессивными, чем их сверстники, живущие в тесных городских квартирах в условиях перенаселенного города.

Одновременно с формированием стада сформировалась и стадная иерархия. При этом такая иерархия или подчинение нижестоящим вышестоящим усиливалось иерархией сексуальных отношений, точнее, имитацией таких отношений. Не только самка, но и самец, стоящий на низшей иерархической ступени, повстречав вожака или приближенного к нему «вельможу», должен был принять позу самки или позу подставления. В свою очередь, самец, стоящий выше на иерархической лестнице, всегда, даже повстречав другого самца, а не самку, принимал позу самца. Иногда между самцами, стоящими приблизительно на одной «высоте», возникал спор за позу самца. Такой спор нередко сопровождался выраженной агрессией со стороны спорщиков - назовем ее **агрессией за доминирование**.

У человека такая форма агрессии - за доминирование и за более высокий ранг в иерархии - представлена, во-первых, в форме, известной под названием *вербальной агрессии*. Если мы проанализируем практически все известные в нашем языке бранные слова, то заметим: все они имеют одно и то же значение: «Я выше тебя в иерархии и потому я - самец, а ты меня ниже, ты - самка». Во-вторых, эта же форма агрессии проявляется в неуставных отношениях в армии, известной под названием «дедовщины», а также в стихийно возникающих иерархических отношениях в местах заключения и в уличных компаниях подростков. Интересно, что социальное доминирование и связанная с ним агрессия выражается также в высоких головных уборах мужчин (поза самца), представителей тех народов, у которых женщина носит подчиненное положение, а также в косынках на головах и темных одеяниях у женщин (поза самки) в этих же странах .

Секулярный тренд или эпохальная тенденция нашего времени, помимо увеличения уровня интеллекта, снижения порогов нервной системы, снижения степени экстравертированности, выражается также в снижении агрессивности во всех ее формах и проявлениях. С эволюционной точки зрения такая направленность вполне оправдана: невостребованные признаки (а в наши дни

высокая степень агрессивности перестала быть качеством с положительной селективной ценностью), точнее, гены, их определяющие, не удерживаются долго в генофонде популяции. Однако, эволюция *Homo sapiens* на современном этапе характеризуется неравномерностью темпов. Это значит, что отдельные люди, которых можно определить как эволюционно более продвинутых, менее агрессивны; отметим также, что эти люди как правило более интеллектуальны и интеллектуально мотивированы, они отличаются хорошим вкусом, чувством юмора, но с большим трудом вписываются в рамки социально-иерархических групп. Другие люди, которых можно обозначить как эволюционно отсталых (или, по терминологии Ч.Ломброзо, как атавистический тип), характеризуются прямо противоположными признаками - высокой агрессивностью, склонностью к встраиванию в иерархические схемы, низким интеллектом. Тем не менее, эволюция, которая не прекращается, а, по некоторым данным, даже усиливается в популяции человека, вне всякого сомнения ведет к сокращению в популяции численности последнего (атавистического) типа.

\* Кафедра психофизиологии ребенка факультета дошкольного образования РГПУ им. А.И.Герцена.

# ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

## ГЕНЕЗИС ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

---

**Кандидат психол. наук, доцент Ю.А.Афонькина**

Проблема профессионального становления в современной психологии рассматривается как одна из важнейших в жизни человека, поскольку профессия предоставляет возможность удовлетворять основные потребности и часто становится главным стержнем построения отношений с людьми (Е.М.Борисова, Г.П.Логинова, Д.Н.Завалишина, А.К.Маркова, Л.М.Митина, Г.С.Никифоров, Ю.П.Поваренков, К.К.Платонов). Особое место в контексте профессионального развития занимает профессиональная направленность (Л.А.Головей, Е.М.Иванова, Е.А.Климов), изучение которое является одной из важнейших задач психологии развития и акмеологии.

Многочисленные исследователи указывают на развитие профессиональной направленности до включения человека в профессиональный труд, подчеркивают важность анализа ее возрастного аспекта (В.А.Худик, В.П.Парамзин, А.П.Сейтешев и др.).

Ряд авторов (Л.Л.Кондратьев, Т.В.Кудрявцев, К.К.Платонов и др.) относят зарождение профессиональной направленности к этапу профессионального обучения.

В целом следует констатировать, что наблюдаются разночтения в отношении возраста возникновения и становления профессиональной направленности, что требует разработки проблемы генезиса профессиональной направленности, предполагающей выявление ее предпосылок, условий, механизмов возникновения и становления в периоды, предшествующие включению человека в производительный труд.

Концептуальную важность представляет ответ на вопрос о том, насколько уместно включать ранние периоды развития человека в контекст анализа генезиса профессиональной направленности, поскольку собственно профессиональная деятельность становится доступной человеку относительно поздно в онтогенетическом плане.

Методологической основой решения обозначенной проблемы выступает положение Л.С.Выготского о необходимости исследовать историю развития психических функций, требование изучать не только сложившиеся, но и складывающиеся функции в их предпосылочных проявлениях.

Особую важность исследованию предпосылочных и первых проявлений сложных психических функций, а также факторов, их детерминирующих, придает тот факт, что ранние периоды онтогенеза проецируются на дальнейшее психическое развитие. Как подчеркивал П.П.Блонский, - изучение ребенка – это изучение истории его развития. Причем основные проблемы его развития лучше

всего выясняются на начальных периодах жизни. В школьной и даже юношеской жизни человека еще сильнее отзвуки его «ясельного детства».

Заметим, что в отечественной психологии сложилась традиция изучения предпосылок, начальных этапов сложных психических функций. Так, Л.А.Регуш изучено возникновение способности к прогнозированию, Е.О.Смирновой - предпосылки развития произвольного поведения в раннем и дошкольном детстве, Н.Н.Палагиной - предпосылки и условия развития воображения в раннем возрасте.

Введение ранних периодов онтогенеза в анализ профессионального развития (Е.А.Климов, В.И.Тютюнник) делает изучение генезиса профессиональной направленности на ранних этапах онтогенеза не только уместным, но и необходимым.

Оно приобретает важный психологический смысл, способствуя решению двух взаимосвязанных проблем.

Во-первых, выделению истоков профессиональной направленности через анализ ее предпосылок, условий, механизмов возникновения и становления. А во-вторых, углублению понимания ее зрелых форм.

Исходя из современной концептуальной модели профессиональной деятельности (С.А.Дружилов, Е.В.Дворцова) уместно рассматривать профессию не с точки зрения профессиональных функций, выполнение которых не доступно человеку в ранние периоды развития, а с точки зрения профессиональной сферы общественного бытия, отражающей разнообразные аспекты человеческой практики, в том числе и практики взаимоотношений. Следовательно, изучение профессиональной направленности в ранние периоды развития человека целесообразно предпринять через исследование ориентировок в мире профессий как важного аспекта социальной действительности.

Такое понимание профессиональной направленности позволяет включить проблему ее генезиса в широкий контекст целостного развития личности на протяжении онтогенеза, рассматривать ее генезис в тесной связи с закономерностями возраста и возникновением специфичных возрасту психологических новообразований.

Предлагаемая нами теоретическая модель генезиса профессиональной направленности опирается на представление о процессе психического развития, принятое в отечественной психологии (Л.И.Анцыферова, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин и др.). Развитие предстает как процесс количественных и качественных преобразований в психике, определяющие системные и структурные изменения, протекающий периодически, связанный преемственностью между этапами, фазами и стадиями развития.

Генезис профессиональной направленности может быть понят, как процесс, протекающий по определенным стадиям. Причем каждая из стадий опирается на достижения предыдущих, включает эти достижения в новый контекст. В то же время регрессивное образования разрушаются и преодолеваются. В то же время регрессивные образования разрушаются и преодолеваются. То есть, зрелые формы профессиональной направленности имеют предпосылки на более ранних этапах развития, без которых не могут сформироваться. Таким образом, в качестве ключевой проблемы для понимания генезиса профессиональной направленности выступает определение времени возникновения ее предпосылок,

первых проявлений, условий и факторов, детерминирующих данный процесс. Каждую стадию ее генезиса следует интерпретировать в двух аспектах: как с точки зрения собственной ценности, неповторимого вклада, так и с точки зрения его значения для общего цикла генезиса профессиональной направленности.

В свете идей Б.Г.Ананьева правомерно предположить, что структура профессиональной направленности складывается в возрастном аспекте неодновременно. В определенный период преобладает один из ее компонентов, а их сочетание имеет своеобразие, определяющее в данном возрасте проявления профессиональной направленности. На каждом этапе профессиональная направленность характеризуется особыми проявлениями за счет неповторимого сочетания ее компонентов. Вновь возникающие, образующиеся или перестраивающиеся компоненты изменяют ее специфику и приводят к перестройке ее структуры.

Каждый компонент в структуре профессиональной направленности в своем развитии проходит три фазы: зарождение на уровне предпосылок, возникновение, становление.

Соотнесение стадий генезиса профессиональной направленности с возрастом человека требует выделения в каждой стадии особых этапов, которые в контексте диалектического подхода к проблеме генезиса профессиональной направленности характеризуется с точки зрения:

- специфического сочетания ее компонентов;
- достижений, на которых основано ее последующее развитие;
- специфических условий, определяющих ее развитие в определенном возрасте.

Между этапами генезиса профессиональной направленности возникают сложные преемственные связи. Психологический смысл каждого этапа необходимо рассматривать в двух аспектах. С одной стороны, это развитие предпосылок профессиональной направленности, которые выступают как «заделы на будущее», обеспечивая переход к более сложным ее проявлениям, а с другой – развитие уже сложившихся на данном этапе ее компонентов.

Генезис профессиональной направленности исходя из внутрисистемных связей ее компонентов предстает как процесс, протекающий по трем стадиям.

На первой стадии (ранний, дошкольный и младший школьный возраст) возникают предпосылки профессиональной направленности, имеющие многозначный характер и ориентирующие ребенка в самых широких областях общественной практики за счет реального участия в предметно-практической деятельности или за счет моделирования тех сфер действительности, которые ребенку недоступны в повседневной жизни.

На второй стадии (подростковый возраст) возникают первые проявления профессиональной направленности за счет расширения и преобразования потребностей познавательного и социального характера, на основе включения подростка в реалии общественного бытия.

На третьей стадии (ранняя юность и студенческий возраст) происходит становление компонентов профессиональной направленности в контексте проектирования себя и своей жизнедеятельности в будущем и конструирования своей личности в профессиональном контексте.

Параметры, которые позволяют емко и содержательно охарактеризовать специфичное и преемственное в стадиях и этапах генезиса профессиональной направленности основаны на интегральном понимании ее структуры, а именно:

- профессиональная направленность выражается через избирательное отношение к целям и задачам деятельности, совершаемой или предстоящей;
- профессия выступает как ценность лишь в связи с жизненными, в том числе профессиональными планами;
- в обобщенном виде все компоненты профессиональной направленности представлены через синтез потребностей и интересов, а стержнем ее структуры выступает вектор «мотив-цель»;
- во всех компонентах профессиональной направленности отражается отношение человека к себе и к социальной действительности.

Исходя из обозначенных идей психологическая характеристика этапов генезиса профессиональной направленности, предстает с точки зрения:

- предпочтений в профессиональной сфере (к чему личность стремится);
- ценностно-смысловых образований, проявляющихся в субъективной значимости профессиональной сферы для жизнедеятельности личности и удовлетворения ведущих потребностей (почему личность к этому стремится);
- профессиональных представлений, отражающих структуру и содержание профессии, специфику профессионального пространства и знания о себе как будущем профессионале (что личность знает).

Главным достижением генезиса профессиональной направленности выступает высокая продуктивность и созидательный характер профессионально-трудовой деятельности, когда человек производит материальные и духовные ценности, создает или изменяет обстоятельства современной жизни и самого себя собственным трудом и поведением. В процессе генезиса меняется положение профессиональной направленности в контексте общей направленности личности и в системе личностных свойств, приобретая все большую значимость, а затем оформляясь в основное направление развития личности, показатель ее зрелости. Данные преобразования происходят за пределами изучаемых нами возрастных периодов, но подготавливаются ими.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Анцыферова Л.И. Психологические закономерности взрослого человека и проблема непрерывного образования /Психологический журнал. – 1980. – Т.1. – № 2
2. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. – М., 1998
3. Парамзин В.П. Профессиональная направленность личности и ее формирование в школьные годы. – Новосибирск, 1987
4. Сейтешев А.П. Профессиональная направленность личности – Алма-Ата, 1990
5. Худик В.А. Психологическое изучение профессиональной направленности в подростковом и юношеском возрасте. – Киев, 1992

\* Кафедра спец. педагогики и психологии Мурманского государственного педагогического института

## О РАСПРОСТРАНЕНИИ КАТЕГОРИЙ И КОНЦЕПЦИЙ ИНЖЕНЕРНОЙ ПСИХОЛОГИИ НА ОБЛАСТЬ ПСИХОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

---

**Кандидат психол. наук, доцент С.А.Дружилов**

Проблемы формирования профессионалов и профессионализма человека не могут рассматриваться вне конкретного социально-экономического контекста. Введение новых информационных технологий, автоматизация, компьютеризация деятельности и жизни человека повлекли за собой изменение традиционных представлений о профессиональных деятельности, профессионалах и профессионализме. Наука XXI-го века обязана учитывать изменения особенностей бытия, деятельности и роли человека в условиях новой, *технически* и *информационно* насыщенной реальности. Человек должен не только вписаться в новую реальность, но и быть эффективным в своей профессиональной деятельности. И вклад в решение этой проблемы может оказать инженерная психология.

Традиционно считается, что инженерная психология занимается изучением деятельности операторов в системах «человек-машина». Читатель, который искренне убежден, что инженерная психология - это скучная, архаичная научная дисциплина, удел которой - анализ исключительно операторской деятельности в человеко-машинных системах, строение средств отображения информации (СОИ), может со спокойной совестью отложить эту статью. Но прежде ему стоит вспомнить о том, что его самого окружает множество новых технических устройств.

Подсчитано, что в каждой квартире в среднем порядка 500 бытовых технических устройств, многие из которых программируются. Телефон, в том числе *мобильный*, Internet, электронная почта, телетекст на телевизоре, автоматические стиральные машины и электрические печи стали привычной частью быта. Наши дети растут уже в новом информационном мире. А на работе нас встречают компьютеры, объединенные в сети, факсы, сложная оргтехника. Все больше мы работаем с информацией, а посредством ее - управляем потоками вещества и энергии.

Инженерная психология за свою полувековую историю накопила обширный арсенал теоретических концепций, категорий, методов и методик, которые могут быть распространены на широкий спектр профессиональных деятельностей. Именно в инженерной психологии разработана наиболее полная и стройная классификация видов профессиональной деятельности. На основе ставших классическими идей С.Л.Рубинштейна, Б.Г.Ананьева, Б.Ф.Ломова, Е.А.Климова

о полисистемности человеческой деятельности, Г.В.Суходольским [6] была предложена концепция профессиональной деятельности как *системы отношений* человека с Миром.

Профессионализация труда – это процесс обретения трудовыми функциями такого уровня сложности, которые требуют от человека профессиональных знаний, умений, навыков, обретения трудовой деятельностью ее качественной формы – профессиональной деятельности [1]. В этом плане операторская деятельность является частным случаем профессиональной деятельности человека, использующего в качестве средств труда сложные технические устройства.

Первоначально именно в рамках инженерной психологии разработан ряд категорий, нашедших в дальнейшем использование в общей психологии, в психофизике, в психологии труда. К таковым относятся и понятие *оперативного образа*, введенное Д.А.Ошаниным, и понятие *оперативного порога*, введенного М.А.Дмитриевой. Повсеместно используются понятия *оперативной памяти* и *оперативного мышления*. Вряд ли кто-то будет настаивать на том, что понятия *оперативной настройки* и *оперативного покоя*, первоначально используемые для деятельности оператора в человеко-машинной системе, невозможно распространить на профессиональную деятельность специалистов неоператорского профиля.

Кстати, вспомним, что понятие «оперативное» происходит от латинского слова *opera*, означающего *труд*. Мы не можем не признать, что в условиях новой технической реальности, характеризующихся расширяющимися процессами механизации, комплексной автоматизации, внедрения новых информационных технологий в различные сферы жизни и деятельности, многие виды профессионального и непрофессионального труда превращаются в *операторские* и *квазиоператорские*. (Г.В.Суходольский, 1988). Это связано и с ответственностью за решения, принимаемые, зачастую в условиях дефицита времени и информации, и быстротечностью процессов, требующих оперативных действий. Отсюда следует, что методология, теория и методы, созданные в инженерной психологии, может быть распространены на другие системы профессиональных деятельностей людей [2].

В качестве подтверждения раскроем содержание приведенного выше понятия «оперативное мышление»: это мыслительная «деятельность по решению практических задач в быстромеменяющихся условиях, которая осуществляется на основе моделирования человеком состояний объекта труда и приводит к формированию в конкретной ситуации схем (плана) действий по управлению реальными объектами и процессами» [3, С.196]. Выделяют три функции оперативного мышления: решение задач, планирование,

декодирование. И если «примерить» рассматриваемое понятие к профессиональной деятельности специалистов самого различного профиля (менеджеров, инженеров, врачей, криминалистов и др.), то мы убеждаемся, что оно достаточно эффективно «работает». Конечно же, каждый раз нужно уточнять, что является объектом труда, и в чем заключается управление объектами и процессами.

Что же касается вопроса об упоминаемом выше моделировании состояний объекта, то и здесь мы видим связь с общепсихологическими подходами. Еще В.Н.Пушкин писал, что даже животному, для того чтобы обеспечить направленный поиск пищи, необходимо построить в своей голове *аналоги объектов внешнего мира (цели, среды, путей движения) - информационные модели*. Автор подчеркивает, что предметом исследования в психологической науке следует считать «выяснение закономерностей построения и работы мозговых информационных моделей внешнего мира, обслуживающих поведение животного и человека» [5, С.31]. В.Н.Пушкин справедливо считал, что «нет ни одного вида человеческого труда, в основе которого не было бы соответствующей формы информационного моделирования мира» [там же, С.32]. И ныне признается, что оперативные отражения, или «внутренние модели», представляют собой относительно постоянные образы памяти, которые регулируют любую деятельность [4].

Современная инженерная психологии в понятие *информационная модель* вкладывает иной смысл. Это организованная в соответствии с определенной системой правил совокупность информации, позволяющая человеку-оператору воспринимать и оценивать состояния объекта управления, среды и результатов собственных действий. Технической основой для формирования информационной модели являются СОИ. Во многих видах труда (менеджера, педагога, врача и др.) технические СОИ практически отсутствуют, но специалист все же получает значимую для него информацию, которую мы рассматриваем в качестве *информационной основы* деятельности. Целесообразно, чтобы эта информация (о состоянии среды, объекте и средствах труда, результатах деятельности и т.д.), получаемая человеком разными способами, была бы соответственно *организована*. Это облегчает человеку построение *концептуальной* модели его профессиональной деятельности.

Таким образом, категории *информационной и концептуальной модели*, оформившиеся первоначально в инженерной психологии применительно к операторской деятельности, могут быть использованы для других профессий и видов деятельности.

Это же относится к *концепции требований к человеку-профессионалу*. Не только техника, но и любая профессиональная деятельность требует от человека-

деятели особых свойств. Как *индивид* он должен обладать нервно-психической устойчивостью, высоким уровнем общих и специальных способностей, в том числе к самообучению и к самосовершенствованию. Как *личность* он должен быть ответственным, настойчивым, основательным, неимпульсивным, но оперативным. Как *субъект деятельности* он должен обладать обстоятельными знаниями и конкретными умениями, т.е. иметь внутреннюю концептуальную модель деятельности, достаточно полную и адекватную для большинства профзадач, известных профессиональному сообществу или ему самому. *Индивидуальный стиль* допустим лишь в пределах сохранения высокого качества, надежности и эффективности деятельности.

Не все люди могут быть профессионалами как вообще, так и в конкретных сложных деятельности в частности. Поэтому в жизни происходит естественный отбор (когда человек вынужден менять сферу занятий). Для подготовки человека к профессиональной деятельности целесообразно применять специальные методы отбора, обучения и тренажа, разработанные в инженерной психологии. При этом, естественно, следует учитывать профессиональную специфику.

Мы исходим из предположения, что для успешного овладения профессией, адаптации к постоянно изменяющимся условиям профессиональной среды человек должен обладать достаточным внутренним потенциалом, иначе - *индивидуальным ресурсом профессионального развития* (ИРПР). Он характеризует внутреннюю физическую и духовную энергию человека, его деятельную позицию, направленность на самореализацию. ИРПР человека обеспечивает стабильно высокую эффективность его профессиональной деятельности и поэтому рассматривается в качестве внутренней предпосылки формирования профессионализма.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Дружилов С.А. Психология профессионализма: инженерно - психологические аспекты. – Новокузнецк: СибГИУ, 2000. - 159 с.
2. Дружилов С.А. Инженерно-психологический подход к профессиональным деятельности и профессионализму специалистов неоператорского профиля // Системы автоматизации в образовании, науке и производстве: Труды Всероссийской научно-практической конференции. – Новокузнецк: СибГИУ, 2001. - С.312-316.
3. Душков Б.А (ред). Энциклопедический словарь: Психология труда, рекламы, управления, инженерная психология и эргономика / Сост. Б.А.Душков, Б.А.Смирнов, А.В.Королев. Под ред. Б.А.Душкова. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 462 с.
4. Конопкин О.А., Моросанова В.И. (ред.) Образ в регуляции деятельности: Тезисы докл. к междунар. науч. конф. (К 90-летию со дня рождения Д.А.Ошанина) / Под ред. О.А.Конопкина и В.И.Моросановой. - М.: Российское психол. общество, 1997. - 242 с.
5. Пушкин В.Н. Психология и кибернетика. - М.: Педагогика, 1971. - 232 с.
6. Суходольский Г.В. Метапсихология как новый подход к пониманию научной психологии // Вісник Харківського Університету, № 498, - Харків, 2000. – С.140-143.

\* г. Новокузнецк

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНОЕ КАЧЕСТВО СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

Если раньше основное внимание исследователей в области психологии труда уделялось деятельности человека- оператора, то современные условия жизни доказывают необходимость самого пристального изучения деятельности специалистов самых различных областей в целом психологических компонентов их деятельности в особенности.

Во-первых, для конкретно- исторической ситуации в нашей стране характерно, как пишут В.Д.Аносов и В.Е. Лепский [2, с. 7]: «отсутствие психологических механизмов защиты от манипулятивных воздействий у подавляющей части всех слоев населения; отсутствие социальных механизмов контроля и нейтрализации негативных информационно- психологических воздействий; отсутствие концептуального научно- методического обеспечения в сфере защиты от информационно- психологических воздействий». Поскольку специалистов любого профиля невозможно дифференцировать с населением как таковым, то, по всей видимости, вышеназванные проблемы характерны и для них.

Во-вторых, современные экономические и социальные условия предъявляют новые требования к специалистам, вынуждая наряду с высоким уровнем профессиональной компетентности демонстрировать также определенные психологические навыки и умения. Профессионалу необходимо найти свое место на рынке труда, совместить выполнение разнообразных профессиональных обязанностей, преодолеть несоответствие между основами профессиональной подготовки и требованиями реальной профессиональной деятельности, перенести воздействие таких стрессогенных факторов как физическая, информационная или эмоциональная перегрузка, не снижая результативности деятельности и уровня мотивации по отношению к ней, и, прежде всего сохранив собственную индивидуальность, сопротивляясь развитию профессиональной деформации.

И, наконец, в- третьих, все эти требования необходимо выполнить на фоне таких современных социально- экономических изменений, когда в условиях рыночных отношений в сторону отошли традиции обучения наставниками молодых специалистов, когда здоровье работника в принципе (и его психическое здоровье в частности) не волнует работодателя. Во многом, и сама окружающая среда (физическая и социальная) зачастую является стрессогенным фактором. Но в тех же самых жизненных условиях работодатель заинтересован в получении работника, который всегда будет работать на максимуме своих возможностей, высокомотивированном, выполняющем безупречно свои функции, в том числе связанные с осуществлением делового общения, то есть умеющем осуществлять психологическое воздействие и противостоять ему.

Соответствовать в полной мере всем этим требованиям удастся далеко не всем и не всегда, причем наличие большого профессионального опыта не только не является прямым залогом успеха, но иногда дает прямо противоположный эффект. Иначе сложно объяснить не всегда удачную адаптацию специалистов с большим стажем к новым условиям деятельности. Нам представляется важным

попытаться определить и описать качество (или качества), которое бы позволяло специалисту выполнять все перечисленные выше требования. Такое качество имеет смысл обозначить как профессиональную устойчивость. На данном этапе работы нам представляется, что данное качество является комплексным, системным, состоящим из некоего набора индивидуально-психологических свойств, скорее всего взаимосвязанных между собой. Одной же из его составляющих будет являться психологическая устойчивость.

Понятие психологической устойчивости не является чрезмерно широко распространенным. Так, в некоторых психологических словарях данное понятие вообще не представлено к интерпретации (например, см. 4). В основном, большое значение психологической устойчивости придают специалисты, занимающимися профессиональной подготовкой военнослужащих, спасателей, работников аварийных служб, спортсменов, продавцов и коммерсантов (Ермаков П.Н., Богданович В., Селигман М., Недбайлов О.В., Устинов Д.). Таким образом, данное словосочетание чаще всего используется применительно к описанию требований, предъявляемых профессиональной деятельностью в особых, экстремальных условиях к субъекту труда.

Автор будет рассматривать психологическую устойчивость как профессиональное важное качество специалиста, обеспечивающее сохранность результативности выполняемой деятельности и уровня адекватности избираемых средств психологической защиты и психологического воздействия при активном психологическом воздействии извне.

Наиболее близкими понятиями к термину “психологическая устойчивость” с нашей точки зрения будут являться понятия “надежность деятельности оператора”, «помехоустойчивость», «морально-волевая устойчивость», «эмоциональная устойчивость» и «стрессоустойчивость». В данной работе нам бы хотелось остановиться на анализе различий между терминами «психологическая устойчивость» и «надежность деятельности».

Проблема надежности деятельности исследована в нашей стране достаточно хорошо. Под надежностью понимают, например, “меру стабильности оптимального уровня работоспособности в экстремальных условиях труда” [1, с. 39] или “способность к сохранению оптимальных рабочих параметров в экстремальных условиях работы”. В принципе, наше понимание психологической устойчивости тоже связано со способностью сохранять определенный уровень работоспособности, но в то же время существует и определенные отличия.

В технике под термином надежность понимают “свойство изделия выполнять заданные функции, сохраняя свои эксплуатационные показатели в заданных пределах в течение требуемого промежутка времени” [3, с. 18]. При этом оценить работу изделия можно через такие простые понятия как “работает” или “не работает”. В психологии же понятие надежности используется прежде всего применительно к деятельности оператора, т.е. к виду деятельности, непосредственно связанному с обработкой информации, причем эта информация связана с предметной сферой деятельности человека и весьма далека от взаимодействия человека с человеком. Так, Никифоров Г.С. пишет, что “надежность профессиональной деятельности предполагает безошибочное выполнение человеком возложенных на него профессиональных обязанностей

(функций) в течение требуемого времени и при заданных условиях деятельности” [3, с.18].

Нам бы хотелось рассмотреть возможности сохранения человеком некоего уровня работоспособности (показателей деятельности) при обработке и использовании информации, имеющей отношение прежде всего к социально-психологической сфере, ведь в работах определенной части психологов [4] неоднократно отмечались различия, возникающие при освоении предметной и социально- психологической сфер, чему совершенно не противоречит и диссертационная работа автора данного исследования [5]. Особенность обработки информации в предметной сфере заключается в том, что нарушения в работе технических устройств, появившиеся вследствие ошибочных действий оператора, вполне объективно могут быть зафиксированы. Таким образом создать возможности для описания условий экстремальной деятельности оператора и таким образом, организовать экспериментальное исследование с целью определения уровня надежности деятельности оператора, не представляется технически сложным. Отказ в работе человека–оператора описывается как “невыполнение человеком- оператором предписанных ему действий или несоответствие качества их выполнению уровню, необходимому для достижения цели деятельности” [3]. Особенности же социально-психологической сферы состоит в том, что процессы понимания и использования информации, циркулирующей между собеседниками, тем более в процессе взаимного (и одностороннего тоже) психологического влияния, будут очень индивидуализированными. Ситуация может казаться экстремальной ее непосредственному участнику из-за ее эмоциональных (например) последствий, но это чаще всего происходит из-за особенностей его личного социального восприятия. Другой человек в тех же обстоятельствах будет действовать, не испытывая ни малейшего напряжения. Таким образом, создать круг задач, однозначно создающих экстремальные в психологическом плане условия для целой группы людей (группы специалистов, выполняющих, к примеру, одни и те же должностные обязанности) будет если не невозможно, то безумно трудно. Но автору было бы интересным и кажется полезным осуществить прежде всего задачу именно такого рода.

Кроме вышесказанного, четко классифицировать отдельные приемы психологического воздействия как ошибочные или безошибочные подчас невозможно даже в рамках взаимодействия двух собеседников по одному единственному вопросу. Об их успешности (или неуспешности) скорее можно судить только по окончательному результату психологического воздействия. Причем простое достижение декларируемой цели в ходе осуществления взаимодействия не всегда будет являться признаком успеха. Ситуация социального взаимодействия тем и интересна, что результат ее в большей мере субъективен, чем объективен, со стороны не всегда будет сразу ясно, проиграл или выиграл тот или другой участник. Только сопоставив результат взаимодействия со скрытыми мотивами сторон можно судить об их результативности в конкретной ситуации.

Разница существует и при оценке ущерба, нанесенного (полученного) в ходе неуспешного взаимодействия. В случае возникновения экстремальной ситуации на плечи оператора ложится огромный моральный и экономический

груз: его ошибка может стоить жизни многим людям. Счет, применяемый к деятельности специалистов технического профиля (на обычном производстве) несколько другой. Он тоже может стоить жизнью, но, прежде всего, из-за недостаточности психологических знаний или умений, а не из-за неверно нажатой кнопки в ситуации дефицита времени. Оператор в процессе выполнения деятельности вынужден, прежде всего, соизмерять требования деятельности и собственные возможности, тогда как эффективность управленческих воздействий зависит от знания закономерностей функционирования психики в принципе (как своей собственной, так и других людей). То есть в первом случае возможности оператора в большей мере будут определяться индивидуальными свойствами оператора, тогда как результативность и адекватность специалиста во втором случае может зависеть в большей мере от его психологической подготовки.

Таким образом, психологическая устойчивость будет измеряться следующими показателями:

- успешностью осуществляемого взаимодействия при проведении в жизнь решений профессиональных задач (к примеру, результат проведенных переговоров); причем оценка результата будет зависеть не только от знака конкретного принятого решения, но и от того, каковы могут оказаться его последствия для осуществления дальнейшей деятельности;
- временем, потраченным на осуществление успешного воздействия или временем восстановления после неблагоприятного исхода; во втором варианте можно особенности восстановления характеризовать не временем, а по результатам сравнения показателей деятельности до и после неудачи; при этом характеристики деятельности будут зависеть от специфики работы конкретного специалиста: (например, для инженера -конструктора – расчеты конструкций, для инженера –производственника – организация работы на строительном участке, для управленца – оформление бумаг, а для всех них вместе – осуществление следующей фазы психологического воздействия по другому вопросу);
- уровнем изменений психофизиологических показателей при проведении психологического воздействия или при оказании психологического воздействия на него.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Е.А. Милерян «Эмоционально-волевые компоненты надежности оператора» («Очерки психологии труда оператора» под ред. Е.А. Милеряна, М., 1974г.)
2. «Исходные посылки проблематики информационно- психологической безопасности» (Проблемы информационно- психологической безопасности под ред. Брушлинского А.В. и Лепского В.Е., М., 1996).
3. Г.С. Никифоров «Надежность профессиональной деятельности» , СПб, СПбГУ, 1996.
4. «Психология» словарь под ред. М.Г.Ярошевского, М., Политиздат, 1990.
5. Ю.И. Лобанова «Влияние особенностей рефлексивного механизма на успешность профессиональной подготовки современного специалиста» (СПб, дис. на соиск. уч. степ. к. психол. н., 1998).

\*Кафедра практической психологии СПбГАСУ

# КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДЕТЕРМИНАНТА ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ЧЕЛОВЕКА

---

Кандидат психол. наук, доцент С.А.Дружилов

Для характеристики образов, регулирующих предметные действия человека, используется ряд понятий, введенных в инженерной психологии и в дальнейшем приобретших общепсихологическое значение. К таковым относятся понятия «концептуальная модель», «оперативный образ» и «образ-цель». В каждом из этих понятий выделяются определенные характеристики образа, формирующегося у человека и осуществляющего регулятивную функцию его целенаправленной деятельности.

Понятие «концептуальная модель» (*conceptual model*) было предложено английским психологом А.Т.Велфордом в 1961 г. на XIV Международном конгрессе по прикладной психологии. Концептуальная модель раскрывается как *глобальный образ*, формирующийся в голове оператора. В понимании А.Т.Велфорда, концептуальная модель дает оператору целостную картину и поэтому обеспечивает возможность соотносить разные части процесса с целым, а соответственно, и действовать эффективно.

В отечественной психологии понятие концептуальной модели активно начинает использоваться в работах В.П.Зинченко с сотрудниками начиная с 1970 г. Под концептуальной моделью понимает некоторый комплексный динамический образ *объекта деятельности*, в котором находит свое отражение заданная динамика объекта, номинальная структура процесса. Концептуальная модель включает в себя жизненный опыт человека и знания, полученные при специальном обучении, а также сведения, поступающие в процессе управления. Модель включает также широкое представление о задачах СЧМ, мотивы деятельности, знание последствий правильных и ошибочных решений, готовность к нестандартным, маловероятным событиям. Концептуальная модель, по В.П.Зинченко, - это своеобразный внутренний мир оператора, который основан на большом количестве *априорной* информации о среде и который является относительно *постоянным* фоном действий человека и базой для принятия решений. А.А.Крылов концептуальную модель рассматривает уже как *образно-понятийную модель деятельности*.

В 1973 г. Д.А.Ошанин ввел понятие «оперативный образ» как специфический *образ объекта*, формирующийся в *процессе* выполнения конкретного действия. Оперативный образ может выступать и как образ очередного действия, отнесенный к задаче (в этом случае ведущей является регулятивная функция), и как образ, отнесенный к *объекту* (в этом случае когнитивная функция преобладает над регулятивной). Структура психического образа представлена как система взаимодействующих, динамичных, взаимопроникающих компонентов.

В.Хаккер рассматривает оперативный образ как основу регуляции деятельности. В то же время подчеркивается значимость относительно стабильных во времени инвариантных *образов целей*, которые должны быть достигнуты в деятельности. В отечественной психологии введение понятия

«образ-цель», выражающего отношение образа к тому результату, ради которого предпринимается деятельность, связано с именем Б.Ф.Ломова. При этом заостряется внимание на *осознаваемом* субъектом его личном отношении к поставленной задаче. Постановка цели человеком - процесс, характеризующийся специфическим внутренним отношением между *субъективным смыслом* задачи и его объективным значением. Появились исследования, на примере летных профессий убедительно показавшие, что на характер и структуру *оперативного образа* влияют как *объективные* факторы, связанные с заданными *целями* и внешними условиями выполнения деятельности, так и *личностные* факторы, связанные с индивидуальными способностями, установками и обучением. Подчеркивается важность того, что цель не привносится извне, а формируется самим человеком-деятелем. А.И.Галактионов показал, что концептуальная модель имеет *иерархическое строение*.

В работах В.А.Пономаренко и Н.Д.Заваловой образ представлен уже как система двух взаимодействующих компонентов: образа-цели и образа-объекта. Б.Ф.Ломов и Е.Н.Сурков подчеркивают, что в образе-цели объект отражается как изменяющийся не сам по себе, а в результате деятельности. Образ-цель, так же как концептуальная модель, «впитывает» прошлый профессиональный опыт, включает представление о средствах деятельности. Образ-цель должен сохраняться в течении всего времени выполнения деятельности, иначе возникнет ее дезинтеграция, что иногда случается при сильных стрессовых воздействиях. По мнению О.А.Конопкина, принятая субъектом цель - важнейшее, ведущее звено осознанного процесса регулирования деятельности.

Концептуальная модель характеризуется информационной избыточностью, но актуализируются и осознаются в тот или иной момент лишь образцы и схемы поведения, связанные с непосредственно решаемой задачей, которая формируется оператором на основе анализа поступающей информации [3, С.163]. Н.Д.Завалова с соавторами рассматривает концептуальную модель как основной *компонент психологической структуры деятельности*. Г.В.Суходольский отмечает, что концептуальная модель деятельности представляет собой *психическую сторону организации деятельности*, которая формируется во *внутреннем* плане ее субъектов.

Рассматривая концептуальную модель как основное *внутреннее средство*, создаваемое в процессе обучения и тренировки, Е.А.Климов включает в нее жизненный опыт человека и знания, полученные при специальном обучении, а также сведения, поступающие в процессе самой деятельности. В содержание модели включается также набор образов реальной и прогнозируемой обстановки, в которой происходит деятельность, знание возможных вариантов действий, свойств объекта деятельности.

А.И.Худяков в образно-понятийной модели деятельности видит всю субъективную организацию информации, в которой реализуется процесс управления целенаправленным поведением в той или иной деятельности. Но формирование единой стратегии текущей деятельности связана с восприятием человеком всего *сигнального комплекса* в целом.

На основании проведенного выше логико-временного анализа системы понятий, раскрывающих суть концептуальной модели, сформулируем свое понимание этого психологического феномена.

Концептуальная модель профессиональной деятельности (КМПД) - это своеобразный *внутренний мир* человека-деятели, который базируется на большом количестве *информации* о профессиональной среде, о предмете труда, о целях, средствах и способах деятельности. Концептуальная модель включает в себя представление специалиста о профессиональных задачах, знание последствий правильных и ошибочных решений, готовность к нестандартным, маловероятным событиям. Мы рассматриваем КМПД с двух сторон: как субъективную моделью непрерывно изменяющегося объективного «мира профессионала» (мира профессиональных деятельностей) и как презентацию *психологической структуры деятельности*. Недостаточность признаков для построения КМПД, их содержательная обедненность может сделать это внутреннее средство деятельности источником неадекватных, ошибочных действий.

Концептуальная модель профессиональной деятельности включает три составляющих - образную, понятийную и действенную.

*Образная* составляющая КМПД может быть синтезирована из рассмотренных ранее отдельных образов как *множество картин* из *оперативных* («быстро меняющиеся») и *неоперативных* (относительно стабильных, константных) образов-ситуаций, фрагментами которых являются образы-цели, образы-объекты и образы-условия деятельности.

*Понятийная* составляющая КМПД состоит из названий объектов, субъектов, причинно-следственных и других отношений, из всего того, что можно выразить с помощью понятий, определений и т.д. Отметим, что у человека большинство образов внешних объектов может быть вербализовано, т.е. выражено в понятийно-словесной форме. Справедливо и обратное: большинство понятий имеет или может получить конкретно - или абстрактно-образные дериваты (производные). К полиморфизму образно-понятийных отношений в КМПД необходимо стремиться при профессиональной подготовке. Конечно, далеко не все в деятельности профессионалов может быть вербализовано. Но вербализация, т.е. понятийно-словесное выражение для описания умений, необходима и для самоконтроля, и для передачи профессионального опыта при обучении.

Третий компонент концептуальной модели - ее *действенность*. КМПД реализуется в действиях субъекта и управляет этими действиями. При этом действия, их цепочки и сочетания отображаются в концептуальной модели в виде *образных* и/или *понятийных* комплексов.

Отмеченная ранее избыточность КМПД относится к относительно постоянной, константной составляющей модели, которая включает представление специалиста о времени и пространстве, стратегических целях деятельности, систему ценностей и оценок, представление о возможных способах реагирования на ситуацию и др.

В то же время КМПД, будучи субъективной моделью движения объективного мира профессионала (включая изменение свойств и состояний объекта, средств, условий деятельности и др.), принципиально не может быть полным отражением ситуации. Ибо модель всегда имеет расхождение со своим объектом. Адекватность модели с объектом возможна лишь с допустимой погрешностью; приближение к адекватности обуславливает профессиональную успешность человека.

Важнейшими свойствами КМПД являются *активность, целостность и динамичность*. Эти свойства взаимосвязаны, т.е. не могут быть независимы ни в каком смысле. Свойства активности, динамичности и целостности КМПД в совокупности характеризуют *готовность к изменениям* КМПД. При наличии такой готовности человек способен корректировать, уточнять свою внутреннюю модель, включать в нее новые системы отношений. Коррекция концептуальной модели (на основе получаемой извне информации) с целью минимизации рассогласования с объектом является необходимым условием профессионализации человека. В этом плане возникшее рассогласование модели и объекта можно рассматривать как *источник развития* профессионализма человека.

При отсутствии такой готовности человек иначе реагирует на возникшее отклонение (рассогласование) модели и объекта. Либо человек *игнорирует* поступающую актуальную информацию об изменяющихся состояниях объекта и профессиональной среды и выполняет деятельность в соответствии со сложившимися неадекватными представлениями. В этом случае возникшее рассогласование является источником *деформации* трудового поведения и личности. Либо же человек проявляет активность, направленную на изменение профессионального мира в соответствии с внутренней системой представлений человека. Тогда возникшее рассогласование выступает в качестве причины сверхнормативной активности человека – как конструктивной, так и деструктивной.

КМПД формируется индивидуально. Не существует двух одинаковых концептуальных моделей: каждый профессионал обладает своей, уникальной концептуальной моделью, дающей ему возможность реализовать *индивидуальный стиль деятельности*. В процессе профессионализации первоначальные индивидуальные, личностные и субъектные свойства человека должны быть развиты и адаптированы к содержательно-предметной и процессуально-технологической сторонам профессии, у обучаемых должна быть сформирована КМПД, обеспечивающая *практическое* решение большинства профессиональных задач. Таким образом, концептуальная модель деятельности выступает в качестве *цели* профессионального обучения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Галактионов А.И.* Основы инженерно-психологического проектирования АСУТП. - М.: Энергия, 1978. - 208 с.
2. *Завалова Н.Д., Ломов Б.Ф., Пономаренко В.А.* Образ в системе психической регуляции. - М.: Наука, 1986. - 176 с.
3. *Конопкин О.А.* Психологические механизмы регуляции деятельности. - М.: Наука, 1980. - 256 с.
4. *Ломов Б.Ф., Сурков Е.Н.* Антиципация в структуре деятельности. - М.: Наука, 1980. - 279 с.
5. *Пономаренко В.А., Завалова Н.Д.* Исследование психического образа, регулирующего действия человека-оператора // Методология инженерной психологии, психологии труда и управления. - М.: Наука, 1978. - С.30-42.
6. *Суходольский Г.В.* Основы психологической теории деятельности. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. - 168 с.
7. *Hacker W.* Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie: Psychische Struktur und Regulation von Arbeitstätigkeiten. - Berlin, 1977.
8. *Welford A.T.* On the human demands of automation: Mental work conceptual model, satisfaction and training // Industrial and business psychology. - Copenhagen, 1961, Vol. 5.

\* г. Новокузнецк

## К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ БАРЬЕРЕ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ И ЕГО ВЛИЯНИИ НА ДАЛЬНЕЙШУЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

---

**старший преподаватель М. Б. Мязина**

В последнее время повысился интерес к проблеме профессионального маргинализма. Термин профессиональный маргинализм обозначает явление, характеризующееся не просто отсутствием профессионализма в определенной сфере деятельности, но внутренней непричастностью к профессиональной этике и профессиональным ценностям, при сохранении внешней формальной принадлежности к профессии. Профессия для такого человека является средством достижения иных, непрофессиональных личных целей [1].

В настоящее время существуют данные исследований влияния маргинализма и его последствий в различных сферах профессиональной деятельности. Очень важным считается выявление маргинализма в социально-значимых профессиях, в первую очередь в тех, которые связаны с обеспечением безопасности для жизни и здоровья человека, а также в профессиях, связанных с работой с детьми. Однако, среди всех существующих профессий, едва ли найдется такая, которая никоим образом не затрагивала бы интересы окружающих, кем бы по отношению к ней они ни являлись, потребителями, клиентами и т.д. С этой точки зрения не менее важным будет выявление маргинализма и его истоков в такой сфере деятельности как техническое производство вообще, и строительство, в частности.

В исследованиях, посвященных причинам возникновения и распространения профессионального маргинализма в качестве основных рассматривались внешние причины, такие как социальные изменения, повышение или понижение статуса профессии и т.д. Не менее важными представляются также внутренние причины, такие как индивидуальные характеристики, система ценностей, направленность интересов, стиль деятельности и т.д. Общие морально-нравственные установки, предпосылки в семье, приверженность к групповым процессам, сознательность выбора профессии, критерии ее выбора (статус, финансовая заинтересованность, интерес к самой деятельности).

При сравнении установок, отношений, системы ценностей, выявленных у профессионалов и студентов, можно отметить близость соответствующих параметров у маргинального профессионала и студента, имеющего психологический барьер в профессиональной сфере.

Сюда относятся установки, присущие психологическому барьеру в профессиональной сфере, отношение к будущей профессии, ценности профессиональные и непрофессиональные, принятие или непринятие своеобразного кодекса профессионализма, восприятие профессии как цели или средства. Характерным является также отсутствие заинтересованности в качестве выполняемой работы, отсутствие принятия личной ответственности, выполнение задания под влиянием внешних факторов, под принуждением, а не вследствие понимания его необходимости и собственного желания улучшения навыков и умений, повышения квалификации.

С другой стороны успешным профессионалам и успешным студентам также присущи некоторые общие характеристики. Это – заинтересованность в работе по специальности, заинтересованность в результатах труда, а не только оплате, гордость за достигнутые профессиональные результаты и знания, стремление к совершенству, творческий подход к выполнению заданий.

Формирование психологического барьера у студента вуза происходит не в вакууме. На него воздействует получаемая им из различных источников информация. Нет еще собственного опыта, но уже есть сделанный сознательно или под влиянием внешних факторов выбор профессии. Как правило, именно те, кто предпочел данный вуз и какую-либо специальность в нем, руководствуясь почти стопроцентной возможностью поступления по сравнению с той специальностью, которой действительно хотел бы заниматься, приобретают психологический барьер в процессе обучения.

Одним из внешних факторов конечно является и качество преподавания, влияние установок преподавателя, его способность заинтересовать своим предметом. Но этот фактор в большей мере влияет на студентов младших курсов с экстернальным локусом контроля. Так как на младших курсах студенты заняты общетехническими дисциплинами и не имеют специализации, то и представления о будущей специальности у них довольно размытые и складываются скорее на основе субъективного восприятия информации, чем на основе объективных оценок. Поэтому к введению в профессию студент иногда приходит с довольно устойчивым предубеждением.

На старших курсах добавляется влияние впечатлений от прохождения практики. Укоренившаяся в общественном мнении, ставшая стереотипом мысль о том, что на рабочем месте выпускника ожидает совсем не то, чему его обучали в вузе, даже если она перестает соответствовать действительности, а зачастую еще соответствует и становится одним из факторов, вызывающих психологический барьер, влияет на отношение к профессиональной подготовке. Зачем учиться тому, что не понадобится.

Расхождение между ожидаемым и реальным статусом квалифицированного инженера также служит фактором, способствующим возникновению психологического барьера, как правило, у тех, кто имел романтические представления о профессии инженера - строителя, архитектора.

У тех же, кто выбрал профессию, ориентируясь не на само содержание профессиональной деятельности – создавать новые архитектурные сооружения, например, строить красивое жилье и т.д., а на востребованность некоторых инженерных специальностей в различных строительных фирмах зачастую присутствует равнодушное или отрицательное отношение к самой деятельности, но признается факт материальной заинтересованности.

Такие студенты делятся на две группы: те, кто обучаясь в вузе, только планирует поиск работы, главным критерием выбора которой будет оплата труда, и те, кто поступив в вуз уже заранее знают где они будут работать. Процент таких студентов, среди тех, у кого сформировался психологический барьер к профессиональной деятельности невелик, но тех, кто в него входит объединяет отсутствие самостоятельного выбора профессии, отсутствие заинтересованности в результатах будущей деятельности (в профессиональном

плане), прагматизм, или напротив полное отсутствие самостоятельного планирования в сфере дальнейшей профессиональной деятельности.

Последние два критерия встречаются как на первом курсе, что представляется вполне естественным при пассивности и несамостоятельности выбора, так и на старших курсах, что может уже свидетельствовать о стиле жизни и установках индивида. Эта группа в свою очередь делится на две подгруппы, тех, кто планирует карьерный рост или рост собственного благосостояния в данной сфере деятельности и тех, кто считает весьма вероятной смену сферы деятельности.

Другим, не менее тесно связанным с существующими в обществе стереотипами, фактором является мнение о том, что руководитель может и не быть хорошим специалистом. Этот фактор выступает в своем крайнем проявлении, не с точки зрения будет ли он лучшим организатором или специалистом, а будет ли у него возможность поступить на руководящую должность или открыть свою фирму основываясь на предпосылках, не связанных с профессиональным уровнем. Общим в том и другом случае является мысль, что под его руководством как раз и будут работать специалисты. Разумеется при этом не учитывается тот факт, что некомпетентное руководство способно свести на нет работу большого числа профессионалов-проектировщиков, а выбор материалов, отвечающих критерию меньшей стоимости, а не качества, представляет реальную угрозу для тех, кому придется иметь дело с продуктом такой профессиональной деятельности.

Часть адекватных студентов выходит из тех, кто пришел в профессию руководствуясь романтическими представлениями о ней и столкнувшись с реальной деятельностью, смог уравновесить рациональное зерно своих представлений видением перспектив в своей работе, возможностью реализоваться в ней.

У некоторых адекватных студентов также, как и у тех, кто проявляет психологический барьер, выбор был несамостоятелен или случаен, но они увидели в профессии нечто, что подходит им, соответствует их интересам. Это может произойти, например, в тех случаях, когда бывший школьник со склонностями и способностями к техническим дисциплинам сознательно выбирает технический вуз, а среди всего их многообразия в большей мере случайно, или руководствуясь не связанными с будущей деятельностью обстоятельствами (конкурс, близость к дому, профессия родителей, их выбор и т.д.) како-то конкретный вуз и определенную специальность.

По критерию выбора профессии можно выделить три группы студентов. Условно мы назвали их "сознательные", "несознательные", "неустойчивые". Сознательные – те, кто сознательно выбирал профессию, основываясь на объективных данных и субъективных оценках. Несознательные – с несамостоятельным выбором, пассивные в выборе профессии, часто при недостаточных способностях в профессиональной сфере. Неустойчивые – характеризуются большей частью пассивным выбором, субъективностью оценки профессии при недостатке объективной информации и при достаточных способностях к освоению профессии.

Психологические барьеры в процессе обучения возникают у студентов всех трех групп, но имеют различные механизмы возникновения, и относятся к разным типам.

Представители группы "сознательных", чаще испытывающие психологический барьер, связанный с недооценкой своих способностей и переоценкой сложности деятельности, начинают сомневаться в правильности выбора, своем соответствии требованиям профессии, возможности в дальнейшем найти работу по специальности в условиях конкуренции. Как правило у них не возникает сомнений в ценности самой профессии и профессиональной деятельности. При своевременном преодолении таких затруднений эти студенты успешно продолжают обучение и достигают значительных результатов в овладении профессией.

Представители группы "несознательных" чаще проявляют психологический барьер, основанный на отрицательной субъективной оценке профессии, что иногда может быть связано не только с отношением к конкретной деятельности но и к планомерному и долговременному самостоятельному труду вообще. У них редко присутствует низкая оценка собственных способностей, о ценности своей профессии в ряду других, о профессиональных нормах и этике они иногда просто не задумываются. У представителей этой группы наиболее явно представлено отношение к профессии как к средству, причем уже на этапе обучения.

Например, обучение по конкретной специальности может быть использовано как средство продолжить образование в вузе. А это в свою очередь рассматривается не как самоцель, а как средство избежать призыва в армию.

Наибольшее число студентов, испытывающих психологический барьер, связанный с субъективным переживанием невозможности или нежелания овладения профессией и дальнейшей работой по специальности – представители группы "неустойчивых".

При дальнейшем ознакомлении с профессией возникают сомнения как в своих способностях и возможностях так и в необходимости студенту именно этой профессии. Здесь не редкость и смена приоритетов, основанная на изменении реального статуса профессии в обществе, и изменении субъективных оценок.

Таким образом сравнение перечисленных параметров позволяет предположить существование тенденции перехода образовавшегося и закрепившегося установочного компонента психологического барьера, связанного с профессиональной деятельностью, в основу набора маргинальных установок профессионала.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность// Психологический журнал. – М, 2001, т.22 № 4

\* Кафедра практической психологии СПбГАСУ

## ПАРАДОКСЫ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ ДИРИЖИРОВАНИЯ В СВЕТЕ ФИЗИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

---

**доктор психол. наук, профессор Г. Л. Ержемский**  
**научный сотрудник Н. А. Ставицкая**

*Самое важное в музыке  
не написано в нотах.  
(Густав Малер)*

Как известно, для управления оркестром существует исторически сложившаяся мануальная техника, которая является формальным языком этого жанра, своеобразным конвенциональным кодом для передачи информации. Но любой формальный язык характеризуется ограниченностью своих выразительных средств. Это увеличивает степень неопределенности информационного обмена и, соответственно, дает свободу интерпретации текстов. Иногда "между строк" можно "прочитать" много больше, чем на вербальном уровне. Широко известны различные трактовки художественных и научных замыслов авторов, не говоря о трактовках древних знаний, в том числе, тайных, глубинный смысл которых сегодня потерян. Возможно разное "прочтение" и музыкального текста. Но если субъективное "прочтение" характерно для сольного исполнения, то этого нельзя допустить в оркестровой музыке. Ведь у каждого исполнителя-оркестранта существует свое личностное представление о содержании музыкального произведения, темпе, динамике и т.д., что может нарушить целостное воссоздание музыкального образа. И здесь, большая ответственность в вопросе единства интерпретации лежит на дирижере.

В то же время у каждого художника существуют индивидуальные методы творческого взаимодействия с музыкальным коллективом в зависимости от его личностного отношения к исполняемому произведению. Сюда можно отнести мимику, свой "почерк" движения рук и т.д. Но сугубо механистический подход к процессу управления оркестром способен лишь регулировать темп, очередность вступления инструментов, относительную громкость, в конце концов. То есть чисто внешние, формальные факторы. Однако подобные ремесленные приемы не могут реализовать в полной мере более тонкие творческие факторы из-за различного "прочтения" оркестрантами внешне зафиксированных в их партиях знаков, и, тем более, того, что "между ними". Естественно, возникает вопрос, можно ли преодолеть это "разночтение" партитуры со стороны участников совместного исполнительского процесса.

Профессиональные проблемы дирижирования и подходы к оптимизации управления оркестром подробно рассмотрены в работах, где заостряется внимание на психологических возможностях взаимодействия дирижера с музыкальным коллективом. В качестве естественного резерва управления в них рассматривается именно "внутренняя, психологическая работа дирижера". Причем этот резервный "канал" не поддается прямому наблюдению и, соответственно, рациональному пониманию, но он позволяет объединить всех оркестрантов единым восприятием музыкальной композиции, что и обеспечивает ее целостное "воссоздание".

Вообще говоря, в среде музыкантов дирижирование считается парадоксальной деятельностью. Причем, большинство из них оценивает дирижирование как иррациональную и принципиально непознаваемую

деятельность. Некоторые склонны связывать музыкальную практику профессии с эстетикой и психологией. Что же касается "чистой" науки, то современные музыканты на нее вообще не рассчитывают, поскольку "здесь желательно объединение "рационального" и "эмоционального" в одном лице".

И все же вопрос о физической природе объединения "эмоционального и рационального" аспектов Реальности изучается в рамках точной науки. В частности, с использованием нового подхода к инструментальной объективизации "эмоционального". В свете проблем профессии, поднятых в, этот вопрос рассмотрен в работе, некоторые результаты которой использованы в настоящей статье.

## **1. Секреты информационной системы человека**

*"В научном мышлении всегда присутствует элемент поэзии. Настоящая наука и настоящая музыка требуют однородного мыслительного процесса" (А. Эйнштейн)*

Обсуждаемый вопрос, несомненно, касается природы нервно-психических процессов. Широко распространены химический, электрический подходы к передаче нервного импульса. Но известны и волновые гипотезы в биологии. В частности, голографические идеи Прибрама при исследовании работы мозга. Еще 30 лет назад известной физик Д. Бом связывал тайну человеческого "Я" с волновой функцией (Пси-функцией). Вопрос же ее приборной объективизации остался открытым.

Проблема существования ненаблюдаемого "канала" связи между людьми затрагивает вопрос о возможности скрытого информационного обмена. Но современная физика опирается только на наблюдаемые величины, что накладывает определенные ограничения на количество извлекаемой из физического эксперимента информации. Это породило принцип неопределенности и определило предел познания. И человек с его неизмеримыми и ненормируемыми эмоциями, о существовании которых знают не только лирики, но и физики, не имеет места в физической картине мира.

Однако развивается новый подход к исследованию естественных процессов, который позволяет объективизировать ненаблюдаемый аспект реальности. Этот подход опирается на многолетние исследования скрытого информационного обмена методом полного (голографического) отображения ненаблюдаемых параметров движения электрона в форме наблюдаемого электрического сигнала, что позволяет анализировать внутреннюю структуру процессов. В результате удалось: выявить чувствительность внутренней пространственной структуры процесса к процессу мышления, исследовать духовность в рамках точных наук, ввести человека и его сознание как физическое явление в физическую картину мира, соединив "эмоциональное и рациональное". А инструментом, позволяющим это сделать, оказался психограф. Голографическая структура его выходного сигнала делает сигнал 4-мерным и позволяет предполагать об отображении Пси-функции системы. Все это свидетельствует о том, что деятельность дирижера можно считать "парадоксальной" только в рамках ортодоксальной физической парадигмы, опирающейся на измеримые величины, и в рамках ортодоксальной психологии, не имеющей широкой возможности

инструментальной объективизации скрытых для прямого доступа параметров внутренней структуры психических процессов.

Выявленная психографическими исследованиями пространственно-временная специфика нервно-психических процессов позволила исследователям расширить науку о рецепции и представление о месте человека в мире. А именно: Человек (как равноправный квантово-механический организм) и его сознание (как физическое явление) естественным образом, независимо от его желаний и осознания, участвуют в космической сети одновременного и непрерывного взаимодействия в роли "передатчика", "приемника" и "анализатора", действительно, на уровне Пси-функций. Мало того, как показали многочисленные эксперименты на психографе, воля Человека и регулирующие функции мозга могут целенаправленно изменять параметры волновой функции. Соответственно, они могут оказывать влияние на естественные процессы скрытого информационного обмена, а отсюда и на взаимодействие между членами коллектива. В этом случае образ представления и эмоциональное состояние человека играют роль иницируемого им скрытого пространственно-временного управляющего воздействия. Он меняет звучание внутреннего "4-мерного камертона" сознания. Такая адаптивность волновой функции может иницировать условия конструктивного взаимодействия с коллективом, что и позволяет дополнить формальный язык языком скрытого (интерференционного) кодирования вектора состояния сознания. Соответственно, расширяется понимание духовного резонанса в целостном восприятии человеком. Именно поэтому люди могут естественным образом воспринимать гармоничность как временных, так и пространственных структур. А хорошие произведения искусства человек может определять простым словом "нравится", *"неверя алгеброй гармонию"*. Не формулы красоты, которых не знали в древности, а уникальная способность человека "настраивать" состояние Души на нужный 4-мерный "лад" и выдерживать 4-мерную "тональность" при взаимодействии помогает человеку создавать бессмертные шедевры искусства и зодчества, исключительные по своей Целостности. Это и позволяет *"объединить рациональное и эмоциональное"* и реализовать духовно-рациональную целостность любого творческого процесса, будь то наука, поэзия или музыка.

Что касается профессиональных взаимоотношений дирижера и оркестра, то для понимания скрытых резервов их взаимодействия весь коллектив в предлагается рассматривать не просто как систему из отдельных частей, вооруженных оркестровыми партиями, а как целостный творческий организм, связанный сетью естественного взаимодействия материи на уровне волновых функций. При этом именно эмоциональный настрой дирижера на определенный музыкальный образ, внутреннее моделирование исполнения меняют соответствующим образом его пространственно-временную "передаточную" функцию, непосредственно воздействующую на музыкальный коллектив. А это позволяет устанавливать скрытую связь с оркестром, осуществлять естественное дистанционное зондирование вектора состояния каждого исполнителя, соответствующим образом "поднастраивать" и получать информационный отклик-результат в виде соответствующего исполнения. Тем самым дирижер реализует свой творческий потенциал как художника-интерпретатора, опираясь на волновую природу скрытого информационного обмена, который не

обусловлен прямой передачей энергии. Вполне возможно, именно поэтому, как отмечается в, внутренние побудительные импульсы не требуют от дирижера затрат именно физической энергии. А высокий внутренний "эмоциональный накал дирижера", его вдохновение и общий предварительный настрой коллектива на конкретное произведение облегчают естественный доступ к пространственно-временной структуре нервно-психических процессов каждого исполнителя. Так можно достичь не только частотной синхронизации, но и изоморфизма процессов. Это позволяет добиться того, чтобы оркестр играл не просто в нужном темпе и очередности, что в пределах выразительных средств формального языка, но и "в унисон" с психическим состоянием дирижера. Именно этот скрытый "канал" сложной интерференционной связи, вызывая духовный резонанс и естественное кодирование, превращает весь коллектив в единый организм, что и реализует целостное воссоздание музыкальной композиции.

И все же ни "образ представления", ни дистанционное ментальное взаимодействие не являются пока предметом широкого научного исследования. Трудности с обоснованием информативности духовного нелокального "канала" связи обусловлены отсутствием прямого доступа в пространство внутренней структуры мыслительного процесса. Обычно для исследования нервно-психических процессов используется либо временной (электрический) сигнал либо пространственный (оптический). Но обнаруженная пространственно-временная специфика нервно-психических процессов для полного отображения требует более сложной аппаратуры, способной к одновременному отображению всех 4-х измерений без разрыва пространства-времени. А таким инструментом, оказался, в частности, психограф.

## **2. ПСИХОГРАФ как инструмент объективизации скрытого взаимодействия**

*"Измеряй все доступное измерению и делай  
недоступное – измерению доступным"  
(Г. Галилей)*

Психограф – это электрическая система, которая по внешним признакам отвода сигнала от испытуемого напоминает процесс измерения кожно-гальванической реакции. Но выходной сигнал психографа отличается от классического электрического сигнала, как голограмма от фотографии. Электропсихограмма – это полное 4-мерное отображение волновой функции (ПСИ-функции) без разрыва континуума. Это развернутое во времени голографическое отображение импульсного пространства носителя в модуляции наблюдаемого электрического сигнала человека.

Психограф удобен для регистрации в реальном времени самых разнообразных неконтролируемых воздействий, в том числе, – ментальных. С его помощью можно изучать регулирующие функции сознания как самого испытуемого, так и дистанционное ментальное воздействие со стороны индуктора.

Волевое изменение состояния сознания зависит в значительной степени от психотипа, от степени воображения, способности к концентрации внимания. Оно может опираться на любые образы представления. Обучение специальным психотехническим приемам приносило видимые на мониторе результаты. При

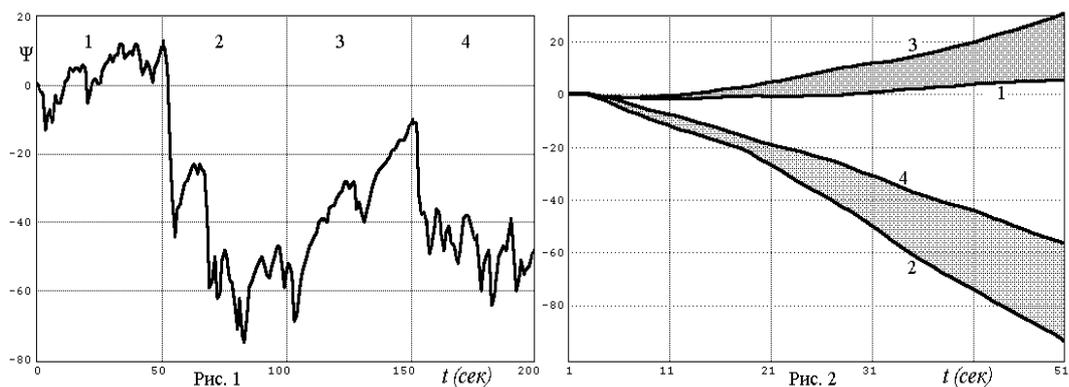
этом оказалось, что не все "экстрасенсы" умеют управлять своим состоянием сознания. В то время как художники, поэты и люди с сильной эмоциональной доминантой и развитым воображением дают хорошие результаты без обучения приемам психотехники.

Поэтому Психограф можно использовать в классической психологии для исследования специфики нервно-психических процессов, в частности, в задаче определения психотипов и, тем самым дополнить "измерения" психологов, которые пока сводятся к ответам на специально подобранные вопросы при составлении психологического портрета. Кроме того, психограф можно использовать и при изучении дистанционного информационного обмена, в задачах экстрасенсорной психологии. Как мы видим, возможность изучения пространственно-временной специфики нервно-психических процессов человека значительно расширяет науку о рецепции и открывает новую страницу науки о человеке, которую еще предстоит заполнять.

### **3. Инструментальная объективизации "внутренней работы" дирижера**

Исследование регулирующих функций мозга дирижера в процессе его внутренних действий было проведено на психографе. Ниже приведен пример регистрации естественного кодирования информации с помощью музыкальных образов. Пример взят из работы. На психографе тестировался один из авторов статьи, дирижер Георгий Ержемский. Тестирование и обработку данных проводил Ставицкий В.И.. При тестировании ставилась задача оценки изменения психофизического состояния испытуемого в моменты эмоционального исполнительского настроения на конкретный фрагмент музыкального произведения (Вторая симфония Рахманинова). Психограмма при тестировании записывалась в течение 200 секунд (рис. 1). При этом от 0 до 50 и от 100 до 150 секунд (фазы 1 и 3) инициировался настрой на конкретный музыкальный образ, а в остальные промежутки времени – релаксация (фазы 2 и 4). Фазы "настроения на образ" соответствовала именно внутреннему "исполнительству" дирижера, которому он и уделяет особое внимание как естественному фактору, реализующему целостное воссоздание музыкального произведения.

При этом поведение испытуемого во время тестирования ничем не напоминало его внешние действия за пультом, наблюдаемые обычно в процессе управления оркестром. Все внешние кинестические воздействия (руки, мимика и т.д.) были отключены. Однако на психограмме чередование задач видно даже невооруженным глазом: две релаксации, два настроения на образ. Аналитическая обработка сигнала дает более объективные оценки способности управлять своим обобщенным вектором состояния, своей пси-функцией. Коэффициент корреляции с тестом переключения (чередование концентрации на образе и расслабления) равен 0.8. А на рис. 2 видно однозначное разделение состояний на 2 класса (активная фаза и фаза релаксации). Частотный анализ показал некоторое опережение заданного темпа переключения. Возможно, это связано или со спецификой психотипа, или со спецификой методики духовного самоуправления, предусматривающей "*опережение*", о чем написано в книге.



Этот пример инструментально подтверждает наличие естественного "духовного" резерва управления оркестром, что обсуждается в на основании музыкальной практики и профессиональных обобщений. Он наглядно иллюстрирует существование такого резерва у тестируемого. Кроме того, как мы видим, испытуемый обладает способностью менять состояние скрытого параметра ментального взаимодействия без внешних кинестических проявлений. То есть, действительно, он имеет возможность дополнить формальный язык дирижера естественным кодированием "внутренней техники" на уровне волновых функций. Именно эта способность самоуправления и позволяет инициировать конструктивное взаимодействие с оркестрантами и "запустить" естественный механизм совместного творчества, объединенного единым художественным замыслом.

### Выводы

- Настрой на музыкальный образ дополняет перечень настроев на образы представления, поддающиеся инструментальной объективизации на психографе.
- Психографические исследования внутреннего самоуправления дирижера подтвердили обоснованность психологического подхода к оптимизации управления оркестром и психолингвистического принципа информационного взаимодействия дирижера с исполнителями. Искусство управления музыкальным коллективом не сводится к формальному языку жестов, к простой регулировке взаимоотношений с оркестром. Кинесика действий дирижера превращает его корпус и его лицо в своеобразный "экран", отображающий внешне внутреннее эмоциональное состояние творца, что дополнительно воспринимают музыканты.
- Мало того, помимо наблюдаемой кинесики, внутреннее творческое состояние дирижера, его исполнительский настрой, определяя его волновую функцию, инициирует скрытый духовный резонанс всех участников творческого процесса (в том числе слушателей) на квантовом уровне. Именно это позволяет поддерживать целостность произведения, связанную с единым настроем всех участников взаимодействия.
- Как мы видим, духовный аспект является реальным резервом управления коллективом музыкантов. Этот резерв дополняет наблюдаемый язык дирижирования до эквивалентности информационного обмена на квантовом уровне, создавая оптимальные условия для реализации самых высоких творческих побуждений дирижера.

- Эксперименты, проводимые на психографе, не противоречат психолингвистическим принципам взаимодействия дирижера с оркестром. Но эти эксперименты позволяют подойти и к рациональному изучению "парадоксов" психолингвистики с точки зрения физики.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Ержемский Г.Л. Закономерности и парадоксы дирижирования. Психология. Теория. Практика. – СПб.: (предприятие "Деан"), 1993.
2. Ставицкая Н.А. Ставицкий В.И. Психофизические аспекты дирижирования // МОСТ (Материалы. Оборудование. Специалисты. Технологии.), 2001, № 44, с. 64 – 66.
3. Ставицкий В.И., Семенов К.Н. Способ контроля психофизической реакции и система для его осуществления (патент РФ № 2099007 приор. 06.07.95, Бюллетень изобретений № 35, 20.12.97).
4. Ставицкий В.И., Ставицкая Н.А. К вопросу инструментальной объективизации биополевой коррекции человека // СПб, журнал Жизнь и безопасность, 2001, № 1-2, с. 266 – 271.

\* СПб ГУП

\*\* " ВНИЦ "ГОИ им. С.И. Вавилова"

## НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ПРОФОТБОРА В РАБОТЕ ПРОФКОНСУЛЬТАНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

---

### **Доктор философских наук, профессор К.М. Оганян**

В условиях свободного рынка труда, без привычной гарантированной занятости любой человек может очень быстро оказаться в числе безработных.

С одной стороны, современный работодатель имеет возможность выбирать себе работника, более соответствующего требованиям той или иной профессии, имеющего больший опыт. С другой стороны, каждому человеку предоставлено право на выбор профессии, которое, как показывает практика, не так-то просто реализовать. Это связано с тем, что выбор профессии человеком осуществляется зачастую без учета своих возможностей. Для адекватного выбора профессии в системе службы занятости предусмотрена процедура профессиональной консультации, включающая в себя как часть профессиональный отбор. Цель профотбора - выявление пригодности человека к конкретному виду труда. Психологам-профконсультантам приходится работать как со • вчерашними выпускниками • учебных заведений, которые не могут устроиться на работу, поскольку их профессии сегодня не требуются, а сами они в силу неопытности не конкурентоспособны на рынке труда, так и с безработными, которые проработали на предприятии 15-20 лет по одной и той же специальности [4].

Прежде чем приступить к профотбору, проводится профессиональная консультация с целью уточнения сферы деятельности, где человек может в полной мере себя реализовать с учетом его возможностей, желаний, здоровья, а также возможностей удовлетворения этих желаний обществом. До проведения профотбора важно выяснить образовательный и интеллектуальный уровень клиента, его обучаемость, наличие знаний и навыков, необходимых для данной

профессии или для получения данной специальности.

Важное значение имеет уточнение состояния клиента в данный момент: не устал ли он, здоров ли, готов ли к тестированию. Предварительно оговаривается с клиентом длительность проведения профотбора, а в зависимости от результата беседы профотбор проводится сразу или назначается время.

Опыт показал, как важно создать для посетителя такую обстановку, которая в наибольшей степени способствует его работоспособности, дает возможность максимально сосредоточиться при использовании той или иной методики. Прежде чем клиент приступит к работе с методикой, важно увидеть его готовность к выполнению задания и выяснить, правильно ли понята им инструкция.

Профотбор имеет рекомендательный характер. Результаты профессиональной психодиагностики учитываются при решении вопроса о профпригодное каждого человека в комплексе с данными о состоянии его здоровья, уровне общего развития, знаний, умений, навыков, качественного изменения личности с возрастом. Считаем, что важное значение имеет глубокая и всесторонняя оценка социально обусловленных личностных качеств. Эффективность профотбора достигается при соблюдении всех его частей: медицинской, социально-психологической, психофизиологической.

Медицинский отбор заключается в выявлении тех лиц, состояние здоровья и уровень физического развития которых позволяет успешно овладеть профессией и успешно работать по ней без ущерба для здоровья. В помощь профконсультантам нашей кафедрой подготовлены методические рекомендации "Учет медицинских противопоказаний при подборе подходящей профессии". В трудных случаях консультационную помощь или своеобразный "консилиум" проводят профконсультанты кафедры, имеющие медицинское образование. Мы считаем, что немаловажное значение имеет социально-психологический отбор, который выявляет и оценивает социально обусловленные черты личности: ее направленность, мотивацию, стремления, интересы, моральные качества [1, 2, 3].

Психофизиологический отбор предназначен для выявления тех профессионально важных качеств, которые необходимы для успешного овладения профессией и последующей профессиональной деятельности. Для проведения психофизиологического отбора применяются психофизиологические комплексы: "Фотон" - прибор комплексного изучения профессиональной пригодности. "Рефлексометр РФ-Ю/5АЭ" - психодиагностический комплекс, "ПФД - 25" [7].

Прежде чем начинать профотбор по той или иной профессии, для профконсультанта важно иметь в виду, что переход от одной деятельности к другой в зрелом возрасте, имеет ряд существенных отличий от ситуации первичного профессионального самоопределения, проведения профотбора для молодого человека, впервые вступающего в трудовую жизнь.

При профотборе учитывается наличие у клиента уже сформированных и закрепленных в предшествующей деятельности знаний, умений, навыков, опыта, профессионально важных качеств.

Важной индивидуально-психологической характеристикой человека является возраст, который необходимо учитывать при профотборе, определении путей профессионального обучения и дальнейшего использования кадров в

производстве. Наблюдения показали, что после 40-летнего -возраста быстрота приема информации, ее переработки и реакции на нее, интенсивность внимания, эмоциональная уравновешенность и другие психологические показатели понижаются. Например, в возрасте от 25 до 40 лет - самая высокая интенсивность внимания, а самая слабая - у 55-летних, что важно учитывать при подборе на ряд строительных специальностей, водителей [5,6].

На факультете накоплен опыт проведения профотбора на те профессии, на которые организовано обучение: портной, швея, бухгалтер, закройщик, социальный работник, страх агент и др. Список профессий, по которым проводится профотбор, постоянно изменяется, дополняется. Так, в новых экономических условиях появился особый вид деятельности - предпринимательство, возникла необходимость обучения по этому профилю. Поскольку перспектива обучиться на предпринимателя заманчива для большого числа безработных, независимо от имеющихся у них на то возможностей и способностей, встал вопрос о 'проведении отбора в учебные группы слушателей курсов "Основы предпринимательской деятельности" наиболее пригодных к этой сфере людей.

Отбор проводится в виде предварительного собеседования, в ходе которого выясняется, насколько реально безработный представляет то дело, которым он собирается заниматься. Многие люди приходят с нереальными планами, проектами, осуществление которых или совсем невозможно, или требует умений, знаний, которыми данный безработный не обладает. Следующий после собеседования этап отбора состоит в оценке целого ряда психологических особенностей и свойств личности, без чего невозможно прогнозировать профессиональную пригодность кандидата к той или иной работе [8].

Для этого подобраны тестовые психодиагностические методики, с которыми работает психолог-профконсультант, оценивая степень выраженности профессионально- важных качеств у кандидата в предприниматели. В качестве основных методик были использованы такие тесты, как ОПГ-6. (адаптированный Санкт-Петербургским профцентром вариант опросника Л.Н. Кабардовой), 16-факторный опросник Кеттелла (16 PF - форма А), методика определения самооценки (А.С. Будасси), психометрический тест (А.А. Алексеева и Л.А. Громовой), краткий ориентировочный тест (КОТ), тест на определение эмоционально-волевой устойчивости (ВОЛ). Прогностически благоприятными для занятий предпринимательской деятельностью, например, были выделены такие качества, как коммуникабельность, умение устанавливать контакт, склонность к предпринимательской деятельности, развитый интеллект, гибкое творческое мышление, настойчивость, принципиальность в отстаивании принимаемых решений, уверенность в себе, адекватность притязаний, лидерские склонности, умение и готовность брать на себя и нести персональную ответственность за свои действия, эмоциональная уравновешенность, психологическая устойчивость к стрессу, высокий уровень самоконтроля над своими эмоциями, настроением. высокий уровень социальной ответственности [3,8].

По результатам тестирования с каждым кандидатом проводилось собеседование, в ходе которого обсуждались положительные личностные особенности, отмечались и те качества, которых не хватало для успешной

предпринимательской деятельности.

При профотборе по любой профессии по результатам собеседования, психологической и физиодиагностики выделялись безусловно пригодные, условно пригодные (то есть требующие некоторого развития профессионально важных качеств) и безусловно непригодные для обучения по данной специальности. Если у посетителя недостаточно развиты ПК, необходимые для успешной деятельности по той, или иной специальности, профконсультант обязательно проводит беседу, нацеленную на переориентацию. В этом случае важно подвести посетителя к осознанному выбору профессии с учетом рекомендаций специалиста, рассмотреть все возможности работы над собой по выработке качеств, необходимых для успешного труда по конкретной профессии.

Ситуация, сложившаяся на рынке труда, создает условия жесткой конкуренции среди работающих и безработных, претендующих на вакантные места на предприятиях, в организациях. Привычная система приема на работу, собеседование, анализ документов не позволяют избежать ошибок. Новые условия работы требуют нового подхода в подборе и расстановке кадров, который позволил бы решить многие проблемы. Мы уже имеем опыт работы по профотбору на вакантные места сотрудников контактной зоны областного, городского и районных центров занятости, кандидатов на работу в налоговую инспекцию. Перед проведением профотбора на вакантное рабочее место сотрудники отдела изучают профессиографический материал по требуемым профессиям, составляют блок методик, необходимых для диагностики профессионально важных качеств. С работодателем оговаривается перечень качеств, которые он хотел бы видеть у претендента. Как правило, результатом такой работы является психодиагностическая характеристика кандидата, в которой отражаются характерные личностные качества и конкретная рекомендация специалиста отдела. Все это позволяет повысить эффективность деятельности как отдельных профконсультантов, так и всей системы профориентационной работы службы занятости.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Социально-демографический портрет безработного // Вестник социальной работы. – М.: Союз, 1993. №1.
2. Социально-психологические требования к социальным работникам // Вестник социальной работы. – М.: Союз, 1994. №2.
3. Оганян К.М., Буганов С.М. Диагностика индивидуально-психологических качеств личности в процессе общения.: Учебное пособие. - СПб.: ГАСБУ, 1995, 224с.
4. Оганян К.М. Психосоциальная поддержка безработных как форма социальной работы // Проблемы и перспективы развития сферы сервиса. ч. 2 – СПб. СПбГИСЭ, 2001.с. 49-59.
5. Безработный в системе социальной работы / Под ред.проф. К.М. Оганяна. – СПб.: СПбГИСЭ, 2001, 165с.
6. Оганян К.М., Стрельцов Н.М. Социальная работа в сфере безработицы. Учебное пособие. – СПб.: СПбГИСЭ, 2001, 92с.
7. Багрецов С.А., Оганян К.М. и др. Диагностика социально-психологических характеристик малых групп с внешним статусом. – СПб.: Изд-во «Лань», 1999, 640 с.
8. Оганян К.М., Стрельцов Н.М. Занятость населения и ее регулирование. Учебник. – СПб.: СПбГИСЭ, 175с.

\*Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КРИТЕРИИ ОТБОРА В ОХРАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.

---

**Самсонов В. А.**

Конец XX века был ознаменован историческими политическими и, как следствие, экономическими переменами, произошедшими в России, которые привели к возникновению в нашей предпрятий и организаций с новыми формами собственности.

Особенно появление частной собственности привело к созданию многочисленных коммерческих структур, охрану которых новые владельцы, в силу ряда причин, не хотели доверять официальным правоохранительным органам. Необходимость сохранения своей собственности, а также обеспечение своей безопасности, безопасности членов своих семей и своих работников, послужило предпосылкой для возникновения организаций и служб, осуществляющих охранные функции. И если в начале своей деятельности данные охранные организации существовали фактически на нелегальной основе, то с принятием и введением в действие Закона РФ «О частной детективной и охранной деятельности в Российской Федерации» от 30 апреля 1992 г., охранный деятельность получила правовую основу. Т.е., можно сказать, что в российском перечне существующих профессий, появилась еще одна – профессия частного охранника.

Каковы же отличительные черты данной деятельности?

Анализируя специфику охранной деятельности, следует отметить ее экстремальную направленность и выделить две главные составляющие:

- 1) Готовность к возможным внезапным опасным и нестандартным ситуациям.
- 2) Собственно действия сотрудника охраны в экстремальных условиях.

Для первого фактора особое значение имеет способность охранника к ведению наблюдения, т.е. планомерного и целенаправленного восприятия объектов, событий и явлений. Наблюдение, которое осуществляет охранник, направлено на поиск возможного источника опасности. Должно быть замечено направление, откуда может исходить угроза, и определены ее носители. Помимо того, что сотрудник охраны должен иметь нормальное зрение, слух и другие сенсорно-перцептивные показатели, повышенные требования могут быть предъявлены к психическим познавательным процессам.

Так, например, с помощью воображения и работы мышления, типовые и наиболее эффективные алгоритмы различных ситуаций, а также образы преступных технологий, хранящиеся в памяти, привязываются к особенностям конкретной ситуации, что позволяет производить адекватный анализ и оценку ситуации и, как следствие, принимать соответствующее решение о наиболее продуктивных действиях и способах поведения. Данный процесс можно представить в виде следующего алгоритма:

1. Идентификация угрозы – выделение возможной опасности по определенным признакам или совокупности признаков.
2. Интерпретация угрозы – понимание свойств и причинно-следственных связей угрозы с другими объектами.

3. Оценка вероятности угрозы – возможность того, что угроза будет приведена в исполнение.

4. Оценка значения – предвидение негативных последствий исполнения угрозы и оценка соответствующего ущерба.

5. Выбор программы действий.

В процессе накопленного профессионального и жизненного опыта, сотрудник охраны может уже по внешнему виду, выражению лица, взгляду, мелкой моторике и другим невербальным признакам определять естественность ( или неестественность) поведения людей , их направленность (на мирное общение , на агрессию , на нейтральное поведение и т.п.) , а также основные мотивы, как явные, так и скрытые .

Специфика работы частного охранника, сотрудника службы безопасности состоит в том, что она выполняется в условиях высокой вероятности возникновения нестандартных и заранее не предсказуемых ситуаций. Так , если стандартные условия позволяют следить за ходом событий , осуществляя коррекцию ранее принятых решений , то в экстремальных ситуациях , при дефиците времени и увеличении нервно-психических затрат , ошибки в принятии решений могут привести не только к моральным и материальным издержкам, но и к гибели охранника или других лиц .

Присутствие фактора неопределенности оперативного события, неизвестность, дефицит информации и времени для принятия решений, внезапность и коварство действий противной стороны – все это характерные признаки возможной экстремальной ситуации в охранной деятельности. Неопределенность оперативного события в экстремальной ситуации с ее неупорядоченным характером развития в пространстве и времени , а также высокая “ цена “ ответного действия в условиях острого дефицита времени, вызывает у человека чувство дискомфорта и сильного напряжения, перерастающего в перенапряжение .

Все это выдвигает целый ряд необходимых требований к исполнителю охранных функций. Прежде всего – это нахождение в постоянной готовности к переходу из минимального режима функционирования ( когда решаются простые задачи в благоприятных условиях и при невысокой “ цене “ ошибки ) в оптимальный ( или параэкстремальный , с относительно большой нагрузкой и продолжительностью, мобилизацией функциональных резервов на уровне экономичной нейрорефлекторной регуляции , т.н. состояние напряжения ), а при необходимости и быстрый переход функционирования в экстремальный режим (с максимально полным задействованием всех возможностей организма).

Способность охранника адекватно реагировать на воздействие нестандартной ситуации, вызывающей сильную моральную, физическую и психическую нагрузку, зависит от целого ряда факторов, среди которых особо следует выделить психические познавательные процессы, эмоционально-волевую устойчивость и профессиональную подготовленность

Данные факторы во многом определяют готовность и решимость охранника использовать в случае необходимости силу , как физическую , так и силу оружия или спец.средств , его умение управлять мерой силового воздействия, устойчивость к психологическому давлению , умение преодолевать усталость и раздражение , сохранение работоспособности в течении длительного времени , а

также способность находить оптимальное решение в создавшейся обстановке , смело действовать в условиях опасности , риска и ограниченного времени .

В том насколько надежно готов охранник к работе в параэстремальных условиях и , особенно, его готовность к действиям в нестандартных, экстремальных ситуациях , содержится один из основных вопросов профессиональной пригодности к охранной деятельности .

Следующим вопросом профессиональной пригодности являются собственно действия охранника в экстремальной ситуации .

Обучение охранников в негосударственных образовательных учреждениях, непосредственно занимающихся подготовкой сотрудников для частной охранной деятельности , не предусматривает всех тех ситуаций , которые могут возникнуть при исполнении ими своих профессиональных обязанностей , т.к. невозможно предсказать пространственное и временное развитие возможной экстремальной ситуации без привязки к определенному объекту или местности .

Однако необходимо иметь прогностически обобщенные типы действий при возникновении данных ситуаций. Главным здесь, как уже отмечалось , является то , чтобы охранник встретил возможную угрозу максимально готовым к ней . Ведь именно на первом этапе экстремальной ситуации, когда в ответ на воздействие стресс-фактора происходит сначала снижение физиологических и биохимических параметров ( состояние шока ), а затем включаются защитные механизмы ( выделяется адреналин , гормоны и т.д. ) и функциональные возможности организма перестраиваются , наступает стадия противошока .

Здесь решающую роль играет стрессоустойчивость охранника, его степень тревожности, эмоциональная лабильность, способность к быстрому восприятию и переработке значимой информации. Интеллект еще испытывает информационный голод ( либо перегружен потоком информации ) , что является помехой для принятия конкретных решений, создается несколько поведенческих моделей решения ситуации, каждая из которых по мере развития опасности либо будет видоизменяться, либо отбрасываться.

Необходимо, чтобы на данном этапе охранник смог произвести ряд тех необходимых действий, от которых может зависеть не только его жизнь, но и жизнь сотрудников охраняемого объекта или охраняемого им лица.

Примером таких действий может служить приведение оружия в боевую готовность, блокирование дверей, нажатие кнопки тревожной сигнализации, занятие удобной пространственной позиции и т.п. Эти действия должны быть выполнены автоматически, не задумываясь, на рефлексном уровне, что, естественно, достигается путем специальных идеомоторных и ситуационных тренировок, которые, с одной стороны, закрепляют стереотип действий при возникновении нестандартной ситуации, а с другой, снимают элемент новизны, что, в свою очередь, снижает силу эмоционального воздействия неординарного события.

Далее по мере развертывания событий, в зависимости от силы и значимости стресс-фактора для сотрудника охраны, происходит выбор определенной стратегии действий, на который влияют такие психологические качества человека, как склонность к риску, агрессии и насилию, сила мотивации к достижению цели и мотивы самой деятельности, критичность, быстрота

мышления и воля. Результатом данного выбора является интеллектуальное решение, адекватное воздействию нестандартной ситуации.

Когда общая стратегия действий определена, претворяется в жизнь выбранная программа и модель поведения, которые однако могут видоизменяться в зависимости от направления и характера развития ситуации. Здесь необходимо успешное прогнозирование, как изменений в ситуации, так и собственных последующих действий.

На данном этапе активно задействовано, так называемое, версионное мышление, с его способностью к выдвиганию версий и гипотез. Важную роль здесь также играет оперативное мышление, осуществляющее поиск и анализ признаков, дополняющих оценку ситуации, выделение из потока информации недостающих (или наиболее важных) сведений.

Кроме логической оценки ситуации, особую роль играет способность человека оперировать пространственными и временными представлениями, связанными с конкретным событием, что является результатом активной работы воображения, которое позволяет по определенным косвенным признакам предугадывать дальнейшее развитие ситуации.

Большинство экстремальных ситуаций (например, связанных с применением оружия) имеют очень сжатый временной интервал – 1-2 минуты. Сознание участника событий не всегда успевают охватить все параметры развивающегося действия, и поэтому особую роль здесь играют подсознательные процессы мышления – т.н. интуиция, особенностью которой является скрытость процесса логических заключений при наличии окончательного решения. Интуитивное предвидение развития событий связано, как правило, с наличием богатого профессионального и жизненного опыта.

Исходя из рассмотренных двух главных компонентов охранной деятельности – готовности к возможной экстремальной ситуации и непосредственно действиям в ней – можно сформулировать ряд общих требований к психологическим профессионально важным качествам сотрудников, занятых в частной охранной деятельности.

Среди них следует особо выделить развитость познавательных психических процессов:

- Память. Сотрудник охраны обязан помнить множество сведений специального характера (инструкции, правовые границы своих полномочий, порядок необходимых действий и т.д.). Особую роль играет запоминание признаков опасности для распознавания ее в конкретных ситуациях.
- Внимание. Устойчивость внимания, его распределение, избирательность и переключаемость также важны для распознавания признаков угрозы, опасности или выявления возможных несоответствий в обстановке (например, в поведении людей, движении транспорта, оформлении документов и т.п.).
- Восприятие. Свойства восприятия (константность, предметность, целостность, обобщенность) позволяют сопоставлять образы восприятия с перцептивным эталоном (“образцом”) и проводить интеллектуальное опосредование этих образов, что важно при ведении наблюдения.
- Интеллектуальные свойства (гибкость и оперативность мышления, интуиция, воображение) необходимы для оценки общей ситуации с точки

зрения безопасности, а особенно для определения приоритетов и выбора стратегии действий при изменении ситуации от «нормы» к экстремуму.

- Эмоционально-волевые качества, среди которых можно выделить выдержку, решительность, склонность к риску, самостоятельность, умение контролировать эмоциональные проявления. Т.е. все то, что определяет: во-первых, готовность использовать силу, а во-вторых, способность управлять мерой силового воздействия.

Оценка перечисленных качеств (наряду с анализом жизненного и профессионального опыта, морально-нравственных и мотивационных черт личности, свойств нервной системы и темперамента) необходима при осуществлении психологического отбора сотрудников уже на стадии приема на работу. Целью данного отбора, во-первых, является выявление степени возможной успешности в охранной деятельности оцениваемого кандидата, во-вторых, степень успешности в той или иной специализации охранной деятельности (например, физическая охрана объектов, охрана грузов и материальных ценностей при транспортировке или выполнение функций телохранителя).

В заключении можно сказать, что психологическая оценка при профессиональном отборе, является лишь первым шагом психологического обеспечения охранной деятельности, следующими этапами которого являются: формирование групп (команд, смен, экипажей) для совместной деятельности с учетом индивидуальных психологических особенностей их членов; выделение лиц, обладающих яркими лидерскими и организаторскими качествами, с последующим назначением на руководящие должностные позиции (старшего смены, группы, экипажа); психологическая оценка действий сотрудников охраны в возможных нестандартных ситуациях, оценка их психологического состояния после произошедших событий, а в случае необходимости проведение реабилитационных программ; формирование социально-психологического климата в организации для обеспечения успешной деятельности; решение межгрупповых, внутригрупповых и межличностных конфликтов; решение мотивационных и стимулирующих вопросов профессиональной деятельности.

Все это многообразие вопросов психологического обеспечения, подтверждает необходимость и значимость их решения, а следовательно, актуальность вопроса психологического отбора в таком специфическом виде деятельности, какой является частная охрана.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Попов С.В. Психологический отбор телохранителей.-СПб.: Скифия,- 2000.
2. Профессиограммы сотрудников частных охранных предприятий и служб безопасности. – СПб.: Ассоциация Защита, 1995.
3. Психология работы с персоналом в трудах отечественных специалистов../Составитель и общая редакция Л.В.Винокурова.- СПб.: Питер, - 2001.

\* ООО Частное Охранное Предприятие “КОРДОН”.

## ПСИХОЛОГИЯ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

## ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ МАТЕРИ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕБЕНКА

---

*Психолог-методист Е. Г. Булгакова, психолог Е. В. Самойлова, кандидат психологических наук Т. Н. Яблонская*

Семья – один из основных факторов, которые влияют на формирование личности ребенка. Многочисленные исследования доказывают, что личностные проблемы детей – неврозы, страхи, девиантное и делинквентное поведение и т.п. – в большой степени обусловлены неадекватным родительско-детским взаимодействием.

Известно, что воспитательные позиции матери и отца в семье различны. Центральной фигурой нашего исследования является мать, поскольку традиционно именно она играет главную роль в воспитании ребенка.

Таким образом, изучение особенностей отношений матери с ребенком, их влияние на формирование личности ребенка, на характер его психологических проблем и составляло основную задачу исследования.

Объектом нашего внимания стали семьи, которые обращались за помощью психолога. Мы решили выделить определенные закономерности в тех детских проблемах, с которыми наиболее часто сталкиваются родители, учителя и те, кто находится “рядом” с детьми.

Основой нашего исследования являются предположения о том, что имеется определенная связь между личностными свойствами матерей и детей и особенностями их взаимодействия и что и то, и другое влияет на характер психологических проблем детей.

Проанализировав те проблемные ситуации, с которыми родители обращаются в психологическую консультацию, мы выделили 5 групп психологических проблем детей, наиболее типичных в нашем обществе. Конечно, все эти ситуации различаются между собой, имеют разные проявления, однако мы попробовали обобщить их таким образом, чтобы они, с одной стороны, легко узнавались, и с другой – чтобы найти те основные краеугольные камни в всем этом разнообразии проявлений, которые являются «камнем преткновения» как для родителей, так и для детей.

### *Группа 1. Нарушения поведения.*

К данной группе относятся три категории проблем, выделенные в разных классификациях: проблемы *агрессивности, нарушения влечений, разрушительное поведение*. Здесь речь идет о ситуациях, когда поведение ребенка выходит за пределы моральных и социальных норм, начиная от самых обычных потасовок с ровесниками и заканчивая выраженной девиантностью: кражами, зависимым поведением, бесконтрольностью, жестокостью и т.п. Основной диагностический параметр – дезадаптация ребенка, которая проявляется в социально неодобряемом поведении. То есть, можно сказать, данную группу проблем обозначают такие параметры: 1) социально дезадаптированное поведение ребенка; 2) неопределенность родителей относительно собственной воспитательной позиции, их растерянность, потеря

возможности контролировать ребенка в ситуациях, когда имеют место поведенческие нарушения; 3) страх проблемы у родителей, отрицательные ожидания относительно будущего ребенка.

*Группа 2. Тревожные состояния и проблемы эмоционально-волевой саморегуляции.*

К этой группе отнесены обращения по поводу страхов детей, проблем заниженной самооценки, трудностей взаимодействия с ровесниками - как проблем общения, так и пассивной конформности. То есть сюда относятся *невротические состояния, фобии, неадекватность самооценки, тревожные расстройства*. При чем часто эти проблемы выступают не поодиночке, а своеобразно сочетаются в одном ребенке. Общим для этих проблем есть состояние эмоциональной дезадаптации детей при присущей им эмоциональной чувствительности. Причем во многих случаях речь идет о трудностях ребенка в самостоятельном решении своих проблем. Независимо от того, то ли это страх темноты, то ли бойкотирование ровесниками, определяющим для этих детей является глубина эмоционального переживания при недостатке активности и нежелании быть самостоятельным и ответственным (соразмерно возрасту, естественно).

*Группа 3. Проблемы со школьным обучением.*

Сюда относятся: *отсутствие учебной мотивации, низкая успеваемость, трудности в выполнении домашних заданий*. Укажем, что речь идет о детях, интеллектуальное развитие которых соответствует их возрасту. Общим для этих детей является отрицательное отношение к школе. Здесь имеют место такие проявления: определенная “заторможенность”, если речь идет о выполнении уроков, при относительной живости ребенка; отсутствие интереса и негативное отношение к обучению, его незначимость. Конечно, в большинстве подобных ситуаций родители более чем встревожены таким положением вещей, постоянно стараются применить разнообразнейшие средства, чтобы как-то изменить ситуацию.

*Группа 4. Депрессивные состояния.*

В данную группу входят проблемы трех категорий: собственно *депрессивные состояния, суицидальное поведение и состояние ценностного кризиса*. В основном эти проблемы присущи подросткам. Эта группа наиболее специфична и наименее представлена, но ее нельзя не выделить, поскольку здесь речь идет о состояниях глубинного личностного кризиса, которые в большой степени будут влиять не только на психическое здоровье, но и на жизнь подростка. Основная черта, которая характеризует эти проблемы, – отсутствие так называемого “жизненного стресса”, тех жизненных ценностей-идеалов, которые определяют содержательную или целевую составляющую жизни.

*Группа 5. Проблемы взаимодействия детей и родителей.*

Здесь можно выделить такие основные категории проблем: *межличностная дистантность между детьми и родителями, конфронтационные отношения, нарушение эмоционального восприятия друг друга*. Например, это ситуации, когда родители ощущают, что ребенок утратил к ним доверие, и не знают, каким

образом “приблизить” его к себе, или постоянная конфронтация в семье, разочарование относительно обоюдных ожиданий. Иногда отношения доходят до того, что дети и родители выходят на настоящую “тропу войны”, где от боевых действий не спасет даже белый флаг. Все эти проблемы объединяют такие особенности как: 1) взаимное неудовлетворенность отношениями; 2) нежелание и неспособность обеих сторон к сотрудничеству, компромиссу или поиску альтернативных решений; 3) сознательная потеря родителями “ощущения” своих детей; 4) потребность в понимании.

Данная классификация не является принципиально новой, она разработана на основе анализа работ по тематике возрастной психологии, патопсихологии, психологии личности и более обобщена. Основным критерий данной разработки - *типичность* и *узнаваемость* данных групп проблем, то есть частота “столкновения” с ними на практике. Это сделано для удобства и большей доступности материала, поскольку мы старались чтобы предложенные группы проблем были легко узнаваемы как специалистами, так и самими родителями и были наиболее востребованными для них.

Сбор эмпирического материала осуществлялся психологами Городского психологического центра при Службе по делам несовершеннолетних г.Киева на протяжении первого полугодия 2002 года. Выборка состояла из 259 исследуемых: 127 матерей и 132 детей в возрасте от 6 до 16 лет.

Данные относительно личностных особенностей родителей и детей, характеристик их взаимодействия были получены с помощью следующих психодиагностических методик.

- ММРІ (СМІЛ) – выявляет структуру личности, акцентуации характера, дает возможность прогнозировать эффективность различных психологических воздействий (для родителей и подростков);

- методика Шмишека – выявляет акцентуации характера (у детей);

- опросник взаимодействия родителей и детей (ВРР) – определяет отношение родителей к ребенку, основные стратегии семейного воспитания (для родителей и детей);

Также с помощью дополнительных психодиагностических методик (тест Люшера, рисуночные тесты, «Незаконченное предложение», диагностическое интервью и т.д.) определялась принадлежность к той или другой группе психологических проблем.

Таким образом, наше исследование можно поделить на две основные части:

1) *Исследование особенностей характера и способов взаимодействия матерей и детей.*

Сравнивая взгляды родителей и детей на одну и одну и ту же семейную ситуацию, можно обнаружить, насколько по-разному она представляется им по некоторым параметрам. В частности, дети воспринимают матерей намного более контролирующими, чем это кажется матерям. При этом у подростков есть ощущение, что их недостаточно принимают такими, какими они есть, и потому степень близости к матери оценивается ниже, чем это воспринимается взрослыми. И, вдобавок, в представлениях взрослых чаще уровень сотрудничества в семье довольно высокий, тогда как дети считают его значительно более низким. Интересен тот факт, что матери считают себя

последовательными в воспитании, с чем подростки в большинстве случаев не согласны.

Можно также видеть, что по отдельным шкалам средние данные совпадают, в частности требовательность и суровость. Это означает, что требовательные и суровые матери воспринимаются именно такими, какими они себя считают. И удовлетворение отношениями и у детей, и у их матерей также одинаковое.

Анализ корреляций между параметрами матерей и детей показал, что существует выраженная зависимость между уровнем авторитетности матери и восприятием этого качества ребенком, что свидетельствует о важности личностных особенностей матерей в процессе становления личности ребенка. А именно, в случае, если мать пользуется положительным авторитетом, риск появления отрицательных «авторитетов» во внешнем окружении снижается.

Полученный факт дополняется значимой корреляцией по параметрам шкалы «согласие – несогласие». Это позволяет говорить о том, что, если мать старается понять своего ребенка, достигнуть согласия с ним относительно основных жизненных позиций, то и ребенок стремится к контакту с такой матерью.

Кроме очевидных взаимосвязей, были выявлены тенденции зависимости по параметрам «близости» и «принятия», а также «удовлетворенности отношениями». Такие тенденции подтверждают высказанные выше выводы о значении партнерских отношений с ребенком в улучшении семейной ситуации.

Следует отметить, что не меньшее значение в формировании типа семейных отношений имеют также личностные особенности родителей и детей.

Рассмотрим прежде всего влияние качеств личности матерей на их отношение, которое определяется по параметрам нашего опросника. Это влияние оказалось не очень сильным, однако некоторые тенденции все-таки наметились. Кроме того, были выявлены значимые связи личностных особенностей детей с особенностями матерей.

В частности, матери с высокими показателями по шкале «ипохондричности» (1-ая шкала СМЛ-ММРІ), то есть склонные к контролированию, осторожности, догматичности, «зацикливанию» на нормах, поучительности, чаще не удовлетворены отношениями в своей семье, что приводит к конфликтам. В таких семьях младшие дети могут быть экзальтированного типа, то есть бурно выражают эмоции в отличие от своих родителей, или «застревающего» типа, то есть обидчивые, медлительные, старательные. В подростковом возрасте здесь существует большая вероятность протестных реакций.

Интересной представляется также отрицательная связь между пессимистичностью (2-ая шкала ММРІ) и такими параметрами, как «близость» и «принятие» (4-ая и 5-ая шкалы ВРР). Это может свидетельствовать о том, что пассивным и пессимистически настроенным матерям всегда недостаточно того уровня близости и принятия ребенка, который существует в действительности. Такая черта личности влияет на формирование у детей повышенной чувствительности к влияниям среды, которая в более младшем возрасте выражается в эмоциональности и повышенной тревожности, наличии страхов, неуверенности, а в подростковом – в импульсивности, взрывчатости, протестных реакциях, снижении активности, в том числе творческой.

Другие закономерности были выявлены в семьях, где у матерей преобладает демонстративность, манипулятивность (3-ая шкала ММРІ). У детей таких

матерей в большинстве случаев отсутствуют эти качества, хотя остается некоторое преувеличение эмоциональных реакций с тенденцией к “застреванию” в них (продолжительные обиды, например). Поведение матерей демонстративного типа, так же, как и пессимистического и ипохондрического, с большой достоверностью создает условия для формирования “импульсивного”, возбудимого типа подростков. Для таких подростков характерными являются тенденции к противодействию внешнему давлению, опора в основном на собственные взгляды, а еще больше – на собственные побуждения. У них ярко выражено стремление к самостоятельности и независимости.

В то же время, наше исследование показало, что в семьях, где матери имеют особенности “импульсивного” типа (4-ая шкала ММРІ), дети более независимые, самостоятельные, контроль в семье снижен. С другой стороны, отрицательная связь с экзальтированностью и циклотимностью у младших школьников, и положительная - с пессимистичностью у подростков может свидетельствовать о том, что взрывчатость, независимость матерей заставляет детей сначала подавлять свои эмоции, чтобы не вызвать материнского гнева, а со временем – замыкаться в себе, сознавая свое неудовольствие ситуацией, которая может приводить как к личностной, так и социальной или учебной дезадаптации ребенка.

Большее значение имеет родительское влияние, в котором преобладают качества стойкости интересов, активности позиции, практичности, рациональности, целеустремленности, упорства (6-ая шкала ММРІ). Дети таких матерей часто либо гипертимного типа, то есть активные, коммуникабельные, склонные к лидерству, либо эмотивного, то есть впечатлительные, гуманные, чувствительные. В подростковом возрасте они чаще стараются подражать своим родителям, перенимая их личностные качества, стремясь достичь успехов в разных сферах своей деятельности: в школе, спортивных секциях, клубах и т.п. Однако, в случае возникновения трудностей, таким матерям довольно сложно проявить гибкость в воспитательном подходе к ребенку, что может приводить к конфликтным ситуациям.

Наиболее сильное влияние на формирование личности ребенка, как показало исследование, имеют матери тревожного типа (7-ая шкала ММРІ). У таких матерей дети, как правило, имеют похожие черты: тревожные, неуверенные, боязливые, способные сочувствовать и заботливые. В подростковом возрасте эти черты усиливаются. Подростки данного типа к тому же конформные, то есть поддаются влиянию сильных личностей, агрессия у них направлена в основном на себя, поэтому семье такой ребенок не доставляет особых хлопот. Родители же необоснованно беспокоятся о ребенке, что подтверждается положительной связью фактора тревожности и уровня контроля. С другой стороны, выявлена тенденция к большему принятию своих детей именно такими матерями, что положительно отражается на отношениях в семье.

Показательными являются результаты анализа корреляций, связанные с матерями, которые имеют индивидуалистический, творческий тип (8-ая шкала ММРІ). В обеих подгруппах (и младших школьников, и подростков) выявлена значимая положительная связь с демонстративностью. То есть у матерей, которые отличаются своеобразием личности, дети характеризуются истероидными акцентуациями. Возможно, это связано с тем, что матерям

данного типа присуща эмоциональная холодность, и дети вынуждены прибегать к разным ухищрениям, лишь бы привлечь их внимание к себе. В раннем возрасте к этому прибавляется довольно большая вероятность появления качеств импульсивности и возбудимости, что не наблюдается среди подростков. Выявлена еще одна интересная тенденция – чем больше у матерей выражена индивидуалистичность, тем более рациональными, банальными и практичными являются их дети, которые не отличаются при этом активностью, жизнерадостностью и оптимистичностью.

А вот у оптимистичных, активных, деятельных матерей (9-ая шкала ММРІ) дети могут быть и демонстративными, и тревожными, хотя в подростковом возрасте у этих детей преобладают такие качества как целеустремленность, практичность, постоянность интересов, что положительно влияет на их самоопределение в жизни.

*2) Исследование роли матери в формировании психологических проблем ребенка.*

Мы обнаружили такие закономерности относительно вышеописанных групп психологических проблем детей:

*Нарушения поведения:*

Выявлено, что наличие проблем данной группы связано с превалированием таких личностных свойств в профиле ММРІ матерей: положительные пики (то есть выраженные высокие показатели) по 1-ой шкале - коэффициент корреляции  $r=0,67$  (здесь и дальше уровень значимости ( $\alpha=0,01$ ) и 6-ой шкале –  $r=0,62$  и отрицательные пики (выраженные низкие показатели) по 2-ой –  $r=0,55$  и 7-ой шкале  $r=0,44$ .

То есть можно говорить о том, что ведущими чертами матерей, сталкивающихся с поведенческими проблемами у детей, являются склонность к соблюдению определенных норм, потребность в их обозначенности, выраженная ответственность, соблюдение своих принципов. Они склонны контролировать не только себя, но и других, в особенности в семейных отношениях. При этом им довольно тяжело изменять свои взгляды, способы взаимодействия, они не способны быстро приспосабливаться к изменениям жизненной ситуации. Несмотря на повышенную чувствительность и внимание к своему состоянию и переживаниям, они во многих случаях не склонны к особой тревожности и слишком сниженному тону переживаний, однако потеря своих позиций во взаимодействии с другими может вызвать растерянность относительно их изменения. В подобных ситуациях они скорее всего будут придерживаться старых способов взаимодействия, которые они считают верными, даже если это будет неэффективно или неадекватно.

Относительно подростков, то здесь была выявлена выраженная связь между высокими показателями по 4-ой шкале и низкими показателями по 2-ой шкалой ( $r=0,45$ ). Это свидетельствует об определенной склонности таких детей к импульсивному поведению, необдуманному поступкам. Они в основном быстро и легко принимают решения, причем ими в основном руководят их сиюминутные побуждения и желания. При этом, они не склонны к глубоким и длительным негативным переживаниям.

У детей младшего школьного возраста по результатам методики Шмишека была выявлена довольно выраженная связь с возбудимым типом акцентуации ( $r=0,40$ ) и обратная связь с демонстративностью ( $r=-0,51$ ) и циклотимностью ( $r=-0,51$ ). Это согласуется с данными ММРІ подростков об их импульсивности, определенной несдержанности, несклонности к длительным эмоциональным переживаниям. Последнее совпадает с таким же свойством матерей этих детей. Однако, именно ведущие черты характера – осмотрительность и принципиальность матерей и импульсивность детей – и являются «камнем преткновения» в их взаимоотношениях.

Анализ результатов методики ВРР показал, что матери довольно часто считают себя недостаточно требовательными (по шкале «требовательность–нетребовательность»  $r=-0,37$ ) в то время, как у детей отмечается противоположное мнение относительно этого вопроса ( $r=0,37$ ), при этом эта связь не является выраженной. Также матери считают себя недостаточно авторитетными (показатели по шкале «авторитетность»  $r=-0,31$ ). Дети воспринимают матерей, как суровых (шкала «суровость – мягкость» –  $r=0,52$ ), пренебрегающих ими (шкала «отсутствие сотрудничества – сотрудничество») –  $r=-0,45$ ), непоследовательных (шкала «последовательность – непоследовательность» –  $r=-0,52$ ). При этом и матери, и дети (более, чем матери) недовольные своими взаимоотношениями (шкала «удовлетворенности отношениями» у матерей –  $r=-0,40$ , у детей –  $r=-0,54$ ).

#### *Тревожные состояния и проблемы эмоционально-волевой саморегуляции:*

В данной группе были выявлены такие закономерности относительно личностных свойств матерей: у них наблюдается выраженная связь с высокими показателями по 3-й шкале ( $r=0,42$ ), низкими показателями по 6-ой шкале ( $r=0,46$ ) и обратная зависимость с 4-ой ( $r=-0,61$ ) и 9-ой шкалой ( $r=-0,64$ ).

То есть можно утверждать, что матери детей с такой проблематикой имеют демонстративные черты характера, они склонны к ярким проявлениям эмоций, для них имеет большое значение внимание к своей особе, они стремятся производить впечатление на других. Конечно, чаще всего на психологической консультации такие матери акцентируют внимание на состоянии ребенка, много говорят о своих переживаниях по этому поводу, причем очень часто – в присутствии ребенка (не только при разговоре с психологом). У них часто наблюдается выраженный недостаток волевых качеств, целеустремленности, способности отстаивания своих позиций, что во взаимодействии с детьми часто выражается как непоследовательность в воспитании и противоречивое поведение. Их нельзя назвать пессимистичными, но они чаще не проявляют выраженного оптимизма и жизнелюбия.

У подростков с такими психологическими проблемами выявлена связь с высокими показателями по 2-ой шкале ММРІ ( $r=0,40$ ) и низкими по 3-й ( $r=0,54$ ). По методике Шмишека наблюдается выраженная связь с эмотивным типом акцентуации ( $r=0,45$ ) и слабая обратная связь с возбудимым типом ( $r=-0,33$ ) и застреванием ( $r=-0,32$ ).

Это свидетельствует о том, что такие дети склонны к глубоким эмоциональным переживаниям (в отличие от определенной эмоциональной поверхностности матерей), причем склонны к более пессимистичному

отношению к жизни, подавленности. Им присуща искренность проявлений, открытость. При этом они не “застряют” на своих переживаниях, несмотря на их глубину и истинность, а являются довольно лабильными. Им не присуще импульсивное поведение, у них наблюдается определенный недостаток активной жизненной позиции, деятельностного подхода к жизни.

Можно сделать предположение, что демонстративное поведение матерей в такой ситуации усиливает отрицательное состояние ребенка. Интересно, что детям при этом не присуща тревожность как свойство их личности, скорее можно говорить о склонности к пессимистическим прогнозам при недостатке жизненной активности и достаточной волевой саморегуляции. Последнее сочетается с таким же свойством матерей, что обычно не помогает найти способ гармонизировать эмоциональное состояние ребенка.

Относительно особенностей взаимодействия между этими детьми и их матерями значимых связей выявлено не было. Можно говорить только о некоторых тенденциях матерей считать, что они имеют достаточный уровень контроля над детьми ( $r=0,22$ ), а детей – считать матерей довольно требовательными, строгими и авторитетными (соответственно  $r=0,23$ ;  $r=0,29$ ;  $r=0,23$ )

#### *Проблемы со школьным обучением:*

Данные ММРІ матерей свидетельствуют о связи наличия проблем ребенка со школьным обучением с высокими показателями по 4-ой ( $r=0,66$ ) и 9-ой ( $r=0,41$ ) шкалам и низкими показателями по 1-ой шкале ( $r=0,52$ ).

Эти данные свидетельствуют о повышенной активности таких матерей, легкости принятия решений (не всегда обдуманно), склонности к более свободному образу жизни (имеется в виду непринятие особых ограничений, чрезмерной традиционности, постоянного контроля над собой и другими). Им присуще легкое отношение к жизни, оптимизм, лояльность.

У детей, наоборот, имеется выраженная связь с пиком по 1-ой шкале ( $r=0,59$ ) и низкой 8-ой шкалой. Относительно акцентуаций, то здесь видим, что с данной проблематикой связаны низкие показатели дистимности ( $r=-0,52$ ) и тревожности ( $r=-0,66$ ).

Это свидетельствует о чувствительности детей к собственному состоянию, но не во всех ситуациях. Они достаточно хорошо контролируют свое поведение, придерживаются норм, но им присуща определенная шаблонность мышления, отсутствие творчества. Они довольно спокойно относятся к возможным неудачам и неприятностям, не склонны к прогнозу, для них наиболее важным является эмоциональный комфорт.

По данным ВРР такие дети проявляют тенденцию ( $r=0,31$ ) считать родителей авторитетными и достаточно близкими на эмоциональном уровне. Что интересно, выраженной является связь со шкалой «последовательность – непоследовательность» ( $r=0,41$ ), что свидетельствует о том, что эти дети считают своих матерей последовательными в их воспитании.

У матерей в данной группе психологических проблем отсутствует связь с их взглядами на взаимодействие с ребенком, кроме слабой тенденции считать себя достаточно строгими с детьми ( $r=0,23$ ).

#### *Депрессивные состояния:*

Интересным в этой группе является то, что те личностные свойства, которые способствуют возникновению депрессивных состояний, в большей степени присущи именно матерям, а не подросткам. По данной проблематике у матерей выявлена выраженная связь по таким шкалам: 2 шкала ( $r=0,67$ ), 6 шкала ( $r=0,55$ ) и слабая связь с 8-ой шкалой ( $r=0,30$ ). При этом наблюдается обратная зависимость с 1-ой шкалой ( $r=-0,52$ ) и 3-й шкалой ( $r=-0,44$ ).

Этим матерям свойственны очень сильные и глубокие эмоциональные переживания, причем скорее негативного характера, определенная эмоциональная подавленность. При этом одним из признаков является именно долговременность этих состояний, тяжесть их изменения, эмоциональная ригидность. У них иногда может быть выражена индивидуалистичность, определенная нестандартность, своеобразность. Для этих женщин состояние их здоровья не является очень важным, они не склонны приспособливаться к другим, к требованиям, которые они не воспринимают. Их проявления имеют, как правило, искренний характер, они не склонны к демонстративному и манипулятивному поведению.

У подростков наличие проблем этой группы связано с высокими показателями по 6-ой шкале ( $r=0,53$ ) и 8-ой шкале ( $r=0,54$ ) и низкими – по 1-ой ( $r=0,61$ ) и 3-й шкалам ( $r=0,41$ ). У них преобладает циклотимный тип акцентуации ( $r=0,65$ ) и, как ни странно, - возбудимый ( $r=0,65$ ). Также наблюдается тенденция к дистимности ( $r=0,33$ ).

Это свидетельствует о склонности к фазовости эмоциональных состояний, что является одним из факторов риска возникновения проблем данной группы. Эти дети похожи на матерей своей индивидуалистичностью, непризнанием стереотипности, постоянством и искренностью эмоциональных проявлений, определенной ригидностью. Однако эти дети проявляют большую активность, возбудимость, они в большей мере склонны к несдержанности проявлений, импульсивным поступкам.

Относительно особенностей взаимодействия между подростками и матерями в этой группе психологических проблем, то значимая связь была выявлена только по шкале “непоследовательность – последовательность” у матерей ( $r=0,44$ ), то есть они считают себя достаточно последовательными в своей воспитательной позиции.

#### *Проблемы взаимодействия детей и родителей:*

Проблемы взаимодействия с детьми связаны с такими личностными свойствами матерей по ММРІ: высокие показатели по 6-й шкале ( $r=0,52$ ) и низкие – по 1-ой ( $r=0,41$ ) и 3-й шкалам ( $r=0,49$ ).

Можно сказать, что этим женщинам свойственно придерживаться рациональной позиции, они не склонны приспособливаться к проявлениям ребенка, в большинстве ситуаций считают себя правыми. Их эмоциональные реакции обусловлены, в основном, степенью соответствия ситуации, которая вызвала эту реакцию, их установкам относительно того, как должно быть, чем собственно сущностью происходящего. Они больше склонны к непосредственному контролю, чем к манипулятивному поведению.

У подростков выявлена такая связь со шкалами ММРІ: положительные пики по 6-ой ( $r=0,65$ ) и 9-ой шкалам ( $r=0,43$ ), также выявлены тенденции - ( $r=0,32$ ) - к низким 1-ой, 2-ой и 3-й шкалам. Относительно методики Шмишека, то с

наличием данной проблематики у детей и матерей связаны высокие показатели по гипертимности ( $r=0,47$ ) и низкие – из возбудимости ( $r=-0,40$ ) и циклотимности ( $r=-0,63$ ).

Это свидетельствует об определенной личностной идентичности матерей и детей. Дети также являются довольно ригидными и упрямыми, но они проявляют более высокую активность, которая обуславливает более “деятельностное” реагирование. Очень часто они активно, “на деле” отстаивают свои позиции.

По данным ВРР дети определяют отсутствие сотрудничества у матерей ( $r=-0,43$ ) и их непоследовательность ( $r=-0,45$ ). Матери проявляют себя как контролирующих ( $r=0,59$ ), и пользующихся авторитетом ( $r=0,40$ ). Итак, видно, что для данной группы проблем на первый план выходит контролирующая функция матери, для которой важен собственный авторитет и подчинение ребенка своим требованиям.

Можно предположить, что в ситуации конфликта с ребенком такие матери усиливают контроль, что вызывает протест у ребенка, и конфликт обостряется, как обостряются и личностные черты ребенка – принципиальность, агрессивность, упрямство. Конечно, в данном случае эмоциональные составляющие взаимодействия вообще отсутствуют, а сотрудничество при таких условиях является невозможным.

*Таким образом, можно видеть, что личностные особенности матерей и их стиль воспитания влияют на формирование личности ребенка, а также играют немаловажную роль в ситуациях психологической дезадаптации ребенка, оказывая влияние на характер ее проявления. Трудно утверждать однозначно, какова доля в этом наследственного фактора, а относительно воспитания неопровержимо одно – осознание матерями (родителями) черт своего характера и особенностей отношений с детьми дает им возможность изменить что-нибудь именно в себе и, тем самым, помочь ребенку также измениться.*

\* Городской психологический Центр Службы по делам несовершеннолетних г. Киева

## ОСОБЕННОСТИ ВНУТРИСЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ В РОДИТЕЛЬСКОЙ СЕМЬЕ У ЖЕНЩИН, СОВЕРШИВШИХ ПРЕСТУПЛЕНИЯ

---

**Ассистент Л.А. Петрова**

Последние десятилетия в психологической науке женской психологии посвящается достаточно много работ и исследований. Основные темы, интересующие современных исследователей чаще касаются положительных сторон жизнедеятельности женщин, к примеру, вопросам материнства, профессиональной деятельности, самореализации женщин в обществе, большое внимание уделяется женщинам, достигшим успеха в бизнесе, политике и т.п.

Однако исследований, затрагивающим стороны неблагополучного жизненного пути женщин, в частности, факторам, определяющим женское противоправное и преступное поведение на сегодня достаточно мало.

Как складывается судьба человека, откуда берутся жизненные ориентиры, ценности, которыми человек руководствуется в жизни, цели, к достижению которых он стремится? Традиционно одним из влиятельных факторов развития полноценной личности называют родительскую семью. Именно она формирует у развивающейся личности представления о культурных нормах, ценности и жизненные цели. Отношение родителей к ребенку также играет значительную роль в формировании его самооценки, отношения к себе и другим людям, является необходимым гарантом развития благополучной во всех отношениях личности.

**Целью** нашего исследования было выявить особенности взаимоотношений с родителями в детстве и ценностные ориентации в родительской семье у женщин, совершивших преступления.

В исследовании приняли участие 30 женщин, совершивших преступления различной тяжести, осужденных и в настоящее время отбывающих наказания в исправительном учреждении УС-20/2 (экспериментальная группа). Контрольную группу составили женщины, работающие в различных сферах, как правило, семейные и имеющие детей.

Для достижения целей в исследовании использовались методики:

■ “Ценностные ориентации” М.Рокича (модифицированный вариант, составленный совместно с к.пс.наук Е.П.Кораблиной) Данная методика позволила определить не только ценностные ориентации испытуемого, но и ценности, доминировавшие в родительской семье;

■ “Незаконченные предложения” на основе методики Сакса и Леви (авторский вариант). Данная методика позволила определить картину взаимоотношений в родительской семье, в частности, отношение родителей к испытуемому в детстве, к его успехам и неудачам, а также ожидания родителей от испытуемого (мечты о том, каким он будет).

■ Анкета и неструктурированное интервью.

В качестве методов статистической обработки применялись корреляционный анализ и контент-анализ.

**Результаты** исследования показывают, что во взаимоотношениях с родителями в детстве у женщин экспериментальной (женщины-осужденные) и контрольной групп имеются различия на 5-процентном уровне по t-критерию Стьюдента. Согласно результатам, отношение родителей к испытуемым в экспериментальной группе чаще является негативным и безразличным, чем положительным, а в контрольной группе – чаще положительное, чем безразличное отношение.

По результатам исследования было выявлено, что женщины, совершившие преступления, как правило, воспитывались в дисгармоничных семьях, где оба или один из родителей были негативно настроены против ребенка. Следует отметить специфику экспериментальной группы: 55,5% испытуемых экспериментальной группы воспитывались в полных семьях, в контрольной группе - 82,2% испытуемых. В экспериментальной группе 25,9% испытуемых имеют неполное среднее образование, 22,2% - среднее образование, среднее-специальное образование получили 51,8% испытуемых. 18,5% и 22% родителей экспериментальной группы

имеют незаконченное среднее и среднее образование. Высшее образование имеют 60,7% испытуемых контрольной группы. Среди женщин, отбывающих наказание нет ни одной с высшим образованием. 58,8% родителей испытуемых контрольной группы имеют, как и их дети, высшее образование.

В процессе исследования выявились отличия во внутрисемейных отношениях в экспериментальной и контрольной группах: родители женщин-осужденных проявляли по отношению к своим дочерям большую строгость, недостаточно позитивно, а иногда и негативно реагировали на успехи дочери в детстве и юности, фактически не стимулировали дочерей на достижение жизненного успеха (образование, карьера).

Обращает на себя внимание тот факт, что женщины из обеих выборок эмоционально более связаны с матерью, чем с отцом. В группе женщин-осужденных происходит некоторая поляризация отношений к матерям: одни испытуемые высказывают негативизм по отношению к ним, другие идеализируют ее образ и испытывают перед ней чувство вины.

В контрольной группе картина выглядит иначе: женщины, достигшие положительного социального статуса высказывают в адрес матерей уважение и критику. По всей видимости это связано с тем, что женщины из контрольной группы относятся к своим родителям более адекватно.

Результаты корреляционного анализа дополняют картину внутрисемейных отношений и ценностных ориентаций в родительской семье у женщин-заклученных. В частности, были выявлены взаимосвязи между отношением родителей к испытуемому и образованием, профессией и ценностными ориентациями родителей. Таким образом уровень образования женщин-осужденных во многом зависит от образования и профессии матерей. Низкий образовательный уровень матери (а таких большинство) и низкий социальный статус не стимулировали развитие у дочерей таких ценностей как познание и получение образования, что, возможно, могло оказать существенное воздействие на жизненный путь женщин-осужденных.

В контрольной группе противоположная картина: высокообразованные родители ориентировали своих дочерей на такие ценности, как образованность и познание, что находит свое подтверждение в иерархиях ценностей женщин контрольной группы.

По результатам корреляционного анализа женщины-осужденные, которые описывают взаимоотношения с их матерями как негативные, испытывали в детстве жесткие запреты, основанные на недоверии и даже враждебности со стороны матерей. Следует отметить, что матери 90,1 % женщин-осужденных из нашей экспериментальной группы реагировали на успех дочерей в различных сферах (дружба, любовь, личные достижения, учеба и т.п.) либо безразлично, либо недостаточно положительно, что может объяснить частый негативизм испытуемых экспериментальной группы по отношению к матерям.

Напряженная обстановка во взаимоотношениях между родителями и испытуемыми в детстве, безразличное или негативное отношение к ним, по всей видимости, способствовали развитию неадекватного отношения к себе у женщин, совершивших преступления. К примеру, реакцию на собственные неудачи эти женщины часто описывают как подтверждение своей несостоятельности, желание убежать от проблемы, “замкнуться”, “опустить руки”, никому ни о чем не рассказывать или как желание “сорваться на ком-нибудь”. Испытуемые этой группы

также испытывают большие затруднения в описании удач своей жизни, что также свидетельствует о пониженном самоуважении.

Противоположную картину можно увидеть в контрольной группе. Здесь как матери, так и отцы в большинстве случаев очень положительно реагировали на разнообразные успехи и достижения своих дочерей, всячески поддерживали их начинания, принимали активное участие в жизни своего ребенка. Женщины из этой группы с легкостью описывают свои удачи в жизни и демонстрируют уверенность в себе.

Корреляционный анализ демонстрирует и другие взаимосвязи, к примеру, уровень образования испытуемых контрольной группы взаимосвязан с работой испытуемых и их матерей, с уровнем образования матери и отца, с широкими, оптимистичными планами на будущее. Ценности семейного счастья и воспитания детей уходят на последние места иерархии ценностей при определении на первые места таких ценностей как образованность, интересная работа (чем выше уровень образования, тем ниже ценность семьи). Таким образом, родители женщин в контрольной группе развивали в своих дочерях такие ценности, как образованность, рационализм и смелость в отстаивании своего мнения. Поэтому образование является наиболее важной ценностью для испытуемых контрольной группы, эту ценность старались развить в своих детях родители.

В контрольной группе, матери, руководствующиеся при воспитании ценностями воспитанности, чуткости и широты взглядов, ценящие успех дочери и относящиеся к дочери с уважением, мало запрещали в детстве своим дочерям (то есть между дочерью и матерью были доверительные отношения). Такое отношение матери к дочери повышает самоуважение испытуемой и ее способность к адекватной самооценке.

Таким образом, мы можем сделать **выводы** о том, что:

1. При высоком образовании родителей у испытуемых повышается ценность образованности и интересной работы, а также меняется взгляд испытуемых на собственные неудачи.

2. При высоком образовании отца у испытуемых четче сформирован образ идеального мужчины (ценности познания, самореализации и т.п.)

3. Запреты у высокообразованных матерей являются более мягкими, что является показателем доверительных отношений между матерью и испытуемой в детстве.

4. Позитивное отношение матери к успехам и начинаниям ребенка способствует самоуважению и адекватной самооценке в последующей жизни.

5. При положительной отношении к матери, ценности, присущие ей являются доминирующими в процессе жизнедеятельности, например, ценность счастья в семейной жизни является наиболее важной в иерархии ценностей, если испытуемая росла в счастливой родительской семье, где родители любили и уважали друг друга.

Это подтверждает то, что положительное отношение родителей к ребенку, к его стремлениям и начинаниям, участие в его жизни, доверие и любовь к нему являются необходимыми для развития благополучной во всех отношениях личности. Это особенно важно для становления личности женщины, ведь во многом от нее зависит благополучие ее детей.

\* Кафедра психологической помощи психолого-педагогического факультета РГПУ им. А.И.Герцена

## ПОДРАЖАНИЕ КАК ОБРАЗОВАНИЕ НАВЫКА

---

**Соискатель Я.Г.Ткачевская**

Различные аспекты подражательной деятельности были предметом многочисленных исследований, большая часть которых проводилась на животных и меньшая часть на детях. Результаты этих исследований дают основание считать, что фактор подражания имеет существенное значение в приспособлении к окружающей среде. [7]

Процесс подражания психология представляла себе чисто интеллектуалистически. Но на самом деле, процессы подражания гораздо более сложные. Можно отметить, суммируя новые положения психологии, что способность к подражанию строго ограничена у различных животных и людей, а круг доступного подражания совпадает с кругом собственных возможностей развития животного. Например, давно уже указывалось, что нельзя объяснить развитие речи у ребенка тем, что он подражает взрослым. Ведь и животное, слыша звуки человеческого голоса, может подражать ему, при известном устройстве голосового аппарата. Но как показывает опыт, круг подражания домашних животных ограничен. Собака, наиболее одомашненное животное, с богатыми возможностями дрессировки, ни в чем не перенимает приема человеческого поведения, и ни один из исследователей еще не установил, чтобы здесь было возможно какое-либо подражание, кроме инстинктивного.[2] Подражание играет решающую роль в развитии детской речи. Можно сказать, что подражание есть один из основных путей в культурном развитии ребенка вообще. Хотя только подражанием нельзя объяснить развитие речи.

Подражание встречается на разных возрастных этапах индивидуального развития человека. Несмотря на внешнее сходство, за явлениями подражания, у разных возрастных групп, скрыты различные психологические механизмы. В младенческом возрасте подражание движениям и звукам голоса взрослого представляет собой попытку установить первый «содержательный» контакт; в дошкольном возрасте – путь проникновения в смысловые структуры человеческой деятельности. Оно проходит ряд ступеней и изменяется вместе с изменением ведущей деятельности этого возраста – сюжетно-ролевой игры: первоначально ребенок подражает наиболее открытым для него сторонам и характеристикам взрослой деятельности, моделируемой в игре, и лишь постепенно начинает подражать тем сторонам поведения, которые действительно отражают смысл ситуации; подражание в подростковом возрасте направлено на внешнюю (а иногда на внутреннюю) идентификацию подростком себя с некоторой, значимой для него личностью, либо с обобщенным стереотипом поведенческих и личностных характеристик; а подражание у взрослых выступает элементом научения в некоторых видах профессиональной деятельности (спорт, искусство и т.д.).

В работах 20-х гг. подражание рассматривалось как условный рефлекс, и мнение об его врожденном характере отвергалось [8] В более поздних

исследованиях авторы относят подражание к врожденным свойствам нервной системы. Итак, подражание имеет в своей основе двойственную природу: его можно рассматривать и как общее свойство развивающейся психики, имеющее в своей основе инстинктивный, врожденный характер и как специализированный навык. [11]

Исключительно благодаря подражанию дитя усваивает язык – это главнейшее орудие индивидуального и социально-психического развития; благодаря тому же подражанию дитя вообще становится способным усваивать социальную традицию. [9]

Однако в настоящее время уже нет необходимости в жестком разделении между врожденным и приобретенным, так как все поведенческие акты любого организма представляют собой сплав как наследственно-детерминированных форм поведения, так и результат индивидуального обучения на протяжении всей жизни. [14]

Развитие подражательных реакций описано рядом авторов. В работах Л.С.Выготского и Л.А.Орбели подражание рассматривается как один из важнейших факторов развития высших форм поведения человека: подчеркивается связь способности к подражанию с возможностями субъекта и пониманием ситуации.

В.М.Бехтерев отмечал, что подражание у детей появляется очень рано. Младенец еще до развития речи перенимает от старших ряд жестов, мимических движений, а также произносит подражательные звуки.

Л.А.Орбели также указывал на большую роль взаимного подражания ребенка и матери в развитии речи у детей. Взрослые сознательно повторяют те звуки, которые издает ребенок («ба», «ня», «дя» и т.д.). В ответ на это ребенок в силу врожденного имитационного рефлекса снова и снова повторяет их, связывая с тем или иным лицом или предметом. [10]

Н.Л.Фигурин и М.П.Денисова путем систематического наблюдения над детьми грудного возраста описали подражательные реакции, которые появляются в возрасте 6-12 месяцев:

- когда ребенок повторяет вслед за другим человеком движение, которое он проделывал уже сам,
- когда ребенок повторяет новые движения, которые раньше им никогда не производились. [12]

Можно предположить, что на начальных этапах развития новорожденного имитация служит для двигательного коммуникативного биологически адаптивного реагирования. В пользу такой точки зрения свидетельствуют многочисленные факты. Так, наиболее ранним зафиксированным проявлением подражательной деятельности новорожденного была имитация мимики взрослого, а целым рядом исследователей в экспериментах на людях разного возраста и национальности было показано, что лицо как канал невербальной коммуникации служит одним из ведущих средств общения, оно способно передавать эмоциональный и содержательный контекст речевых сообщений и служит регулятором самой процедуры общения. [7]

Считается, что младенец обладает врожденной способностью осуществлять целый ряд универсальных лицевых экспрессий, и может не только адекватно реагировать определенными эмоциями на соответствующее

раздражение, но и имитировать их. Предполагается, что у ребенка существуют врожденные программы имитации и в течение первого года жизни имитация имеет место как компонент генетически запрограммированной программы биосоциальных взаимодействий. [14]

Однако врожденная способность младенцев к имитации с возрастом все более сменяется отсроченной имитацией, с преобладанием произвольных компонентов. Необходимо признать, что полноценный переход к произвольному подражанию связан с развитием когнитивных способностей ребенка, и, прежде всего, со способностью удержания и концентрации внимания на образе, включении его в сформированную программу поведения. Становление осознанно произвольного компонента подражания связано с развитием собственной автономности и самосознания. Периодизация этого процесса сильно варьирует. [3.,8,13]

Подражание может быть не только механическим, автоматическим, бессмысленным, но и разумным, основанным на понимании и подражательном выполнении какой-либо интеллектуальной операции. В этом отношении, с одной стороны, суживается значение термина, относя его только к области тех операций, которые более или менее непосредственно связаны с разумной деятельностью ребенка. С другой стороны, расширяется значение термина, применяя слово «подражание» ко всякого рода деятельности определенного типа, выполняемой ребенком не самостоятельно, а в сотрудничестве со взрослыми или другими детьми. Все то, что ребенок не может выполнить самостоятельно, но чему он может обучиться или что он может выполнить под руководством или в сотрудничестве со взрослыми с помощью наводящих вопросов, будет относиться нами к области подражания. [4] Важно определение не только созревших процессов, но и созревающих. В отношении умственного развития ребенка можно решить эту задачу, определяя то, на что способен ребенок в интеллектуальном подражании.

Исследования показывают строгую генетическую закономерность между тем, чему способен ребенок подражать и его умственным развитием. То, что сегодня ребенок умеет делать в сотрудничестве и под руководством взрослого, завтра он становится способным выполнять самостоятельно.

Ребенок никогда не подражает движениям мертвых предметов, например качанию маятника. Очевидно, его подражательные действия возникают только тогда, когда имеется на лицо персональная общность между младенцем и тем, кому он подражает. Вот почему подражание так мало развито у животных и так тесно связано с понимаем и с интеллектуальными процессами. Подражание должно быть отнесено, по-видимому, к числу специфических человеческих особенностей. У ребенка с помощью подражания возникает новое, никогда не бывшее прежде в его опыте поведение. [1]

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков. СПб 1998. Стр.3-127.
2. Биологические основы подражательной деятельности и стандартных форм поведения. М-Л Наука
3. Валлон А. Психическое развитие ребенка. М. Просвещение 1967.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений 3-4 тт. М. Педагогика 1984.
5. Зеньковский В.В. Психология детства. М.1996.
6. Крайг Г.. Психология развития Питер 2000.
7. Ковшиков В.А. Генезис семантических функций звуковой коммуникативной системы у детей в до-вербальный период речи// Семиодинамика. Тр.семинара. СПб 1994.

8. Лях Г.С. Имитация артикуляционной мимики и звукоподражания у детей первых месяцев жизни// Журнал ВНД 1968. Т.№ 18, № 5, стр.831-835.
9. Рыбников Н.А. Язык ребенка М-Л 1926.
10. Орбели Л.А. Вопросы высшей нервной деятельности. М-Л Наука 1949.
11. Соболева М.В. Имитационное поведение в онтогенезе// В.психологии 1995. № 4, стр.108-115.
12. Фигурин Л.А., Денисова М.П. Этапы развития поведения детей в возрасте от рождения до 1 года. М.Медгиз 1949.
13. Эльконин Д.Б. Психология развития в детских возрастах. М.1986
14. Meltzoff A.N. Infant imitation after a 1-week delay: Long term memory for novel and multiple stimuli// Development Psychology 1988 V.24, P.470-476

\* Кафедра психологической помощи, психолого-педагогический факультет, РГПУ им. А.И.Герцена.

## **ОСОБЕННОСТИ ПОМОГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

### **ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ ОТНОШЕНИЙ В ПОМОГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.**

---

**Аспирант О. Э. Шпорт**

Современная психологическая мысль, представлена разнообразными теоретическими и практическими направлениями, которые предлагают различные модели описания и понимания психической организации человека.

Объём накопленных знаний лишней раз является подтверждением того, что каждое новое знание лишь расширяет границы нашего незнания.

Несомненно, что понимание важности сложившейся ситуации отразилось в различных концепциях современного человекознания, одной из которых является помогающая профессиональная деятельность, обобщающая медицинскую, педагогическую, психологическую и социальную.

Само понятие “помогающей деятельности”, появилось сравнительно недавно и выступило не только как интегративное образование, но и внесло новое смысловое наполнение в данные отрасли человекознания, несмотря на многовековую историю их развития.

Современный специалист в области помогающей деятельности обязан не только выполнять свои непосредственные профессиональные обязанности : лечить, учить, воспитывать, оказывать социальное и психологическое сопровождение, но и оптимизировать жизнедеятельность и активности личности, оказывать поддержку, помощь и заботу при формировании зрелого мировоззрения и продуктивных взаимоотношений с миром и окружающими людьми.

На наш взгляд, современная психология, особенно гуманистическое и экзистенциальное направления наиболее чутко отреагировали на новое наполнение и понимание психотерапевтического процесса в свете помогающей

деятельности. Взаимодействие психолога и клиента (группы клиентов) предполагает построение взаимоотношений, которые являются базой для формирования чувства доверия и безопасности у человека, нуждающегося в психологической помощи.

А. Маслоу, являющийся одним из основателей гуманистической психологии считал, что источником всевозможных жизненных проблем и неурядиц современного человека является его общая неприспособленность и незащитность, которую он определял как “болезнь лишенности” [Маслоу А., 1997], возникающая при невозможности удовлетворения фундаментальных потребностей человеческого бытия. Примером такого дефицита может служить не только голод или жажда, но и отсутствие чувства безопасности, любви, доверия, признания и уважения у человека.

Для специалиста помогающей профессии важно учитывать не только данный аспект, но также выстраивать стратегию взаимоотношений с клиентом способствуя его самореализации и самоактуализации.

На наш взгляд, для достижения оптимизации взаимоотношений, субъект помогающей деятельности должен опираться на ряд положений, а именно:

Безусловное положительное отношение к клиенту, которое является фундаментом для построения дальнейшей совместной деятельности.

“Терапию любовью” [Роджерс К., 1994] Данный термин, по мнению К. Роджерса, означает что процесс помогающей деятельности должен наполняться искренним желанием передать клиенту чувство безусловного принятия, теплоты и заботы.

Искреннее отношение к себе, клиенту и окружающему миру, позволяющее не только выстраивать доверительные отношения с клиентом, но и способствующее более глубокому познанию своего психического мира, внутренних процессов, позиций и склонностей.

Эмпатию, которая позволяет вчувствоваться в субъективные переживания другого, способствует возникновению человеческого отношения к другому. Эмпатичное восприятие приносит обоюдное удовлетворение и положительные эмоции от совместной деятельности

Использование данных положений в профессиональной деятельности помогающего субъекта требует особого мужества, искреннего любопытства и энтузиазма, способности отставить в сторону свой мир и целиком войти в мир другого.

В заключении нашей статьи приведем высказывание швейцарского психотерапевта Адольфа Гуггенбюль-Крейга, исследующего аспекты помогающей деятельности: “...что именно привлекает такого человека в безрадостных сторонах человеческой жизни? Это особенный тип человека. Лишь немногие люди испытывают желание сталкиваться лицом к лицу с человеческими несчастьями, поскольку у них хватает на это мужества. Помогаящий специалист идет на огромный риск, сталкиваясь со всей гаммой общественных явлений”. [Гуггенбюль-Крейг А., 1997].

#### литература

1. Гуггенбюль-Крейг А. Власть архетипа в психотерапии и медицине. - С-Пб., Б.С.К., 1997.
2. Кан М. Между психотерапевтом и клиентом: новые взаимоотношения. - С-Пб., Б.С.К., 1997.
3. Маслоу А. Психология бытия. - М. Ваклер, Рефл-бук, 1997

## ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ

---

**Аспирант Л.А. Колчанова**

Под жизненной ситуацией понимается внутренняя картина жизненного пути, включающая в себя восприятие, переживание и оценку собственной жизни и в конечном счете отношение к ней [1, с. 3].

В нашем исследовании приняли участие две группы респондентов. В первую группу вошли представители помогающих профессий со стажем профессиональной деятельности от 2 до 45 лет (в среднем 15 лет) — педагоги, психологи и медики (в том числе психотерапевты-психиатры) — всего 81 человек, из них 11 мужчин и 70 женщин. Возраст в группе варьировался от 19 лет до 71 года, средний возраст составил 35,8 лет. Вторая группа носила характер контрольной и включила в себя 45 представителей профессий, не относящихся к помогающим, в основном инженерно-технических и экономических специальностей (экономисты, бухгалтеры, программисты, климатологи и др. — всего 45 человек) в возрасте от 21 до 69 лет, из них 17 мужчин и 28 женщин. Средний возраст этой группы составил 35 лет.

Исследование жизненной ситуации специалистов помогающих и "непомогающих" профессий проводилось при помощи методики "Психологическая автобиография". Данная методика разработана для оценки ситуационных особенностей жизненного пути личности. Для получения сведений о переживаниях, связанных с наиболее значимыми сферами жизни, респонденту предлагается перечислить самые важные, с его точки зрения, события прошедшей и будущей жизни. Количество событий не ограничивается. При этом испытуемого просят дать количественную оценку каждого события (по шкале от +5 до -5, где знак события указывает на его желательность или нежелательность, а абсолютная величина оценки — на степень значимости), а также указать его примерную дату.

Методика "Психологическая автобиография" позволяет делать выводы не только о событийной структуре жизни респондента, но и о его "модели жизни" на данный момент. Выбирая значимые события прошлой жизни и предполагая будущие события, человек находится здесь-и-сейчас, как бы проецируя свое актуальное состояние в прошлое и в будущее. Таким образом, его видение своей

жизни из настоящего момента дает представление об отношении к текущей жизненной ситуации.

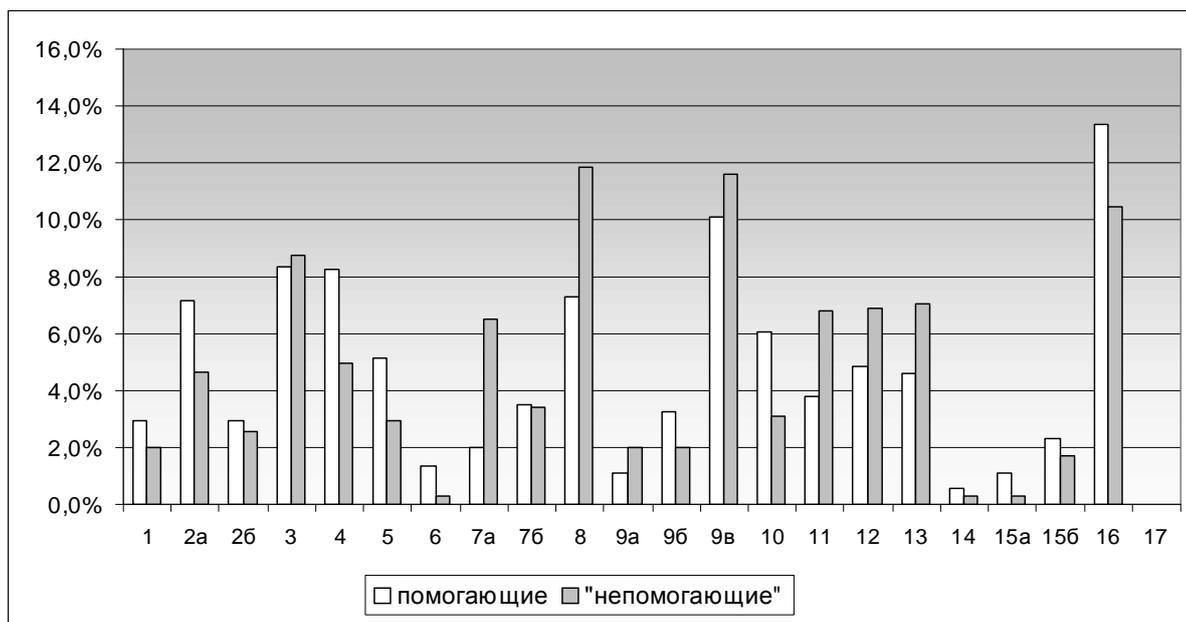
Данные по методике обрабатывались с учетом формальных (количественных) и содержательных характеристик. В результате получены данные о формальной и о содержательной структуре жизненного пути обеих групп респондентов.

**1. Анализ формальной структуры** включал в себя сравнение исследуемых групп по следующим параметрам: общее количество событий; соотношение прошлых и будущих, радостных и грустных событий; удаленность событий в прошлое и будущее (ретроспекция и антиципация), оценка событий и т.д.

Оказалось, что с точки зрения формальной структуры жизненного пути группы очень близки между собой — ни по одному из параметров между ними не было выявлено значимых различий. По всем показателям ответы обеих групп респондентов близки к нормативным, полученным на выборке соматически здоровых лиц разных профессий [1]. Это значит, что вне зависимости от характера профессиональной деятельности респондентам свойственны все характеристики здоровых людей — достаточная высокая общая продуктивность, выражающаяся в богатстве и легкости актуализации образов прошлого и будущего; преобладание прошедших событий над будущими и опора на радостные события; предпочтение более высоких оценок событий; склонность называть более отдаленные прошедшие события и более близкие будущие (что отражает значимость прошлого опыта и неопределенность будущего).

**2. Анализ содержательной структуры** заключался в контент-анализе ответов и распределении их по выявленным категориям. Отдельно анализировались ответы, относящиеся к прошлым событиям и к будущим (ожидаемым) событиям.

Содержательная структура прошлого исследованных групп имеет как общее, так и различия. Среди значимых событий прошлого (рис. 1) у обеих



**Рис. 1.** Распределение значимых событий прошлого по категориям.

1 - собственное рождение; 2a - женитьба, замужество; 2б - развод; 3 - рождение детей и внуков; 4 - работа, профессиональная деятельность; 5 - собственные успехи и достижения; 6 - собственные неудачи и провалы; 7a - успехи и достижения друзей и близких; 7б - неудачи, болезни друзей и близких; 8 - смерть близких, родственников, друзей; 9a - общение, встречи, знакомства; 9б - проблемы и трудности в общении; 9в - отношения с противоположным полом; 10 - учеба, образование, повышение квалификации; 11 - изменения, связанные с условиями жизни; 12 - события во внутреннем плане; 13 - свободное времяпрепровождение; 14 - события государственного и планетного значения; 15a - выздоровление, сохранение хорошей формы; 15б - болезни, операции; 16 - переход к новому этапу жизни; 17 - собственная смерть.

групп преобладают изменение семейного статуса (вступление в брак или развод), отношения с противоположным полом, переход к новому этапу жизни, рождение детей и внуков и смерть значимых людей. Таким образом, наиболее важными считаются события, которые изменяют течение жизни и оказывают большое влияние на всю последующую жизненную перспективу.

Наименее важными оказались события государственного и планетного значения, события, связанные с телесным функционированием и собственные неудачи и провалы. Последнее, по-видимому, связано с действием психологических защит, поскольку избыточная фиксация на таком опыте может негативно сказываться на адаптивных возможностях человека. Что касается событий, связанных с телесным функционированием, то их низкая значимость для здоровых людей закономерна. Резкое повышение интереса к собственному здоровью отмечено для соматических больных наряду с другими изменениями в восприятии своего жизненного пути под влиянием тяжелого заболевания [1].

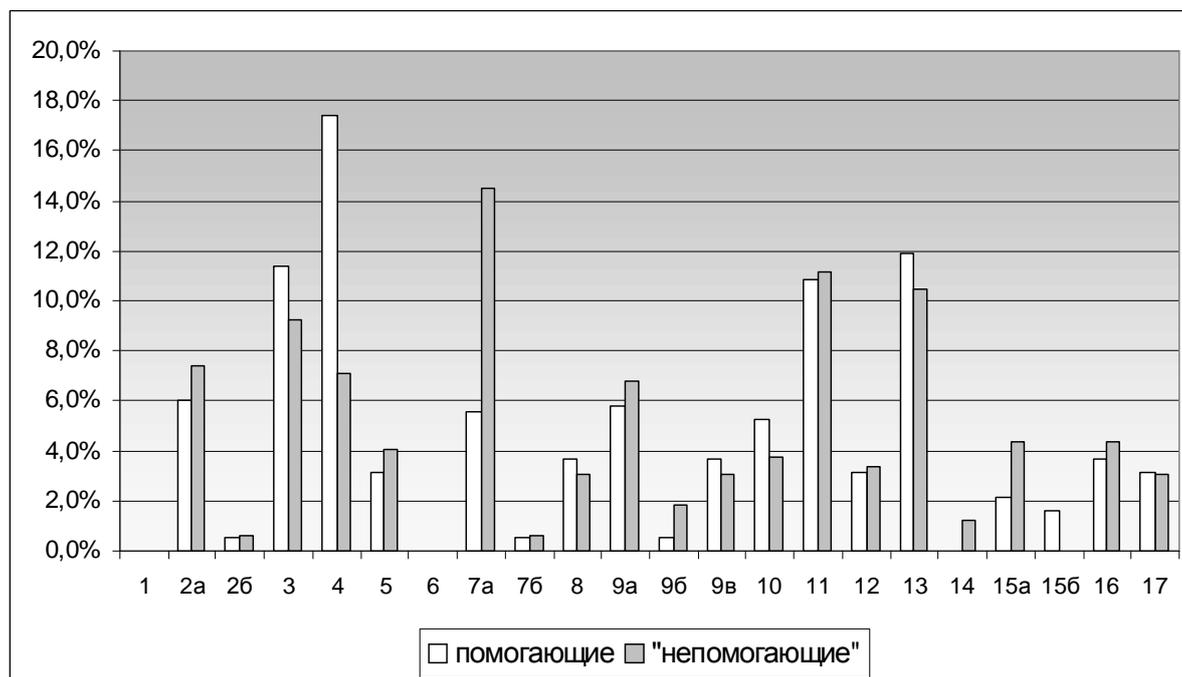
Для помогающих в сравнении с "непомагающими" большую значимость приобретают события, связанные с профессиональной деятельностью, учебой и повышением квалификации (следует также отметить, что среди событий, связанных с собственными успехами и достижениями, порядка 80% составляют успехи в профессиональной сфере). Реже упоминаются успехи и достижения значимых людей и смерть значимых людей, а также изменения, связанные с условиями жизни, события во внутреннем плане, свободное времяпрепровождение. В отношениях с противоположным полом помогающие больше сосредоточены на формальной стороне отношений: события, связанные со вступлением в брак и расторжением брака, упоминаются ими чаще, чем "непомагающими", а юридически не закрепленные отношения — реже.

В *содержательной структуре будущего* также проявляются различия между группами (рис. 2). Среди будущих событий для помогающих наиболее значимыми становятся события в профессиональной сфере (помогающие называют их почти в три раза чаще, чем «непомагающие»), в то время как для "непомагающих" на первый план выходят события в жизни значимых людей. Следующими по значимости для обеих групп становятся рождение детей и внуков, изменения, связанные с условиями жизни и свободное времяпрепровождение.

Негативные события (развод, собственные неудачи и провалы, проблемы и трудности в общении) упоминаются респондентами обеих групп крайне редко.

Итак, в восприятии прошлого для помогающих по сравнению с "непомагающими" характерна повышенная значимость профессиональной сферы. При этом меньше внимания уделяется событиям в жизни значимых людей. В отношениях с противоположным полом помогающие больше сосредоточены на формальной стороне отношений. Можно предположить, что такая картина связана с проявлением эффектов профессионального выгорания. Кроме того, для помогающих характерно пониженное внимание к теме смерти в прошлом, что может быть проявлением защиты от тревоги смерти.

В восприятии будущего у помогающих сохраняется психологическая структура картины прошлого: на передний план выходит профессиональная сфера, а события в жизни близких гораздо менее значимы, чем у "непомагающих"



**Рис. 2.** Распределение значимых событий будущего по категориям.

1 - собственное рождение; 2а - женитьба, замужество; 2б - развод; 3 - рождение детей и внуков; 4 - работа, профессиональная деятельность; 5 - собственные успехи и достижения; 6 - собственные неудачи и провалы; 7а - успехи и достижения друзей и близких; 7б - неудачи, болезни друзей и близких; 8 - смерть близких, родственников, друзей; 9а - общение, встречи, знакомства; 9б - проблемы и трудности в общении; 9в - отношения с противоположным полом; 10 - учеба, образование, повышение квалификации; 11 - изменения, связанные с условиями жизни; 12 - события во внутреннем плане; 13 - свободное времяпрепровождение; 14 - события государственного и планетного значения; 15а - выздоровление, сохранение хорошей формы; 15б - болезни, операции; 16 - переход к новому этапу жизни; 17 - собственная смерть.

Можно сделать вывод, что профессиональная сфера является для помогающих значимым источником личностных смыслов. Поскольку основным содержанием работы является общение с другими людьми и участие в их жизни, то ясно, что многие потребности, связанные с человеческим контактом, реализуются через профессиональное общение вместо личного.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Коржова Е.Ю. Методика "Психологическая автобиография" в психодиагностике жизненных ситуаций. Методическое пособие. — Киев, 1994. — 109 с.

\*РГПУ им. А.И.Герцена, кафедра психологической помощи

## ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ ВРАЧЕЙ К ПАЦИЕНТАМ, ОБРАЩАЮЩИХСЯ ЗА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩЬЮ.

---

**Старший преподаватель, соискатель Т. Ю. Королева**

В медицине искусство выслушать пациента, проявить к нему сочувствие на протяжении долгого периода времени являлось основой результативности лечения. Но с ростом уровня развития фармакологии и медицинских технологий, искусство «врачевания словом» отодвинулось на второй план. Врачи уделяют внимание не человеку, а его больному органу. Таким образом, врач не может проявить сочувствие к человеку, т.к. не видит его в целом, его внимание уделено лишь симптомам, тревожащих пациента. Так же не способствует установлению позитивных отношений с пациентом и малое время, которое отводится на работу с каждым пациентом.

Зарубежные исследователи отмечают, что негативно окрашенная коммуникация между врачом и пациентом является одним из основных факторов неудовлетворенности пациента предлагаемым ему лечением.

Для успешной терапевтической работы с пациентом важны не только профессиональные медицинские умения и навыки врача, но значительную роль играет также коммуникативная компетентность, проявляющаяся в высоком уровне самооценки, эмпатии, принятии пациента, отношения к нему как активному участнику взаимодействия, отсутствию реакций игнорирования [3, стр. 16].

Психотерапевтический подход к взаимодействию с пациентом может способствовать успешности лечения, вне зависимости от заболевания. Возникающий терапевтический альянс в диаде врач-пациент должен быть окрашен позитивными отношениями и сформированным доверием между участниками взаимодействия, что будет способствовать изменению восприятия болезни, ее переосмысления и усилению мотивации излечения [2].

Между тем необходимо отметить, что зачастую отношения между пациентом и врачом могут характеризоваться как субъект-объектные, т.е. больной рассматривается как объект медицинских манипуляций, а не как активный участник процесса лечения. В.П. Дуброва выделяет следующие причины такого способа взаимодействия с пациентом:

1. врач не придает значения отношениям с пациентом,
2. врач не имеет опыта контакта с собой, воспринимая себя как «думательно-распорядительную контролирующую машину», а следовательно не может реализовать во взаимодействии с больным другую личностно-ориентированную модель отношений,
3. врач видит в пациенте пассивного исполнителя своих распоряжений, не компетентного в области медицины [1].

Безусловно, в работе врача необходимой является некоторая степень эмоциональной сопротивляемости, позволяющая ему долгое время работать в области медицины, помогая больным, не ощущая симптомов

профессионального выгорания. Но в процессе терапии важно полагаться не только на биологию, но и в не меньшей степени на психологию.

А Миссекар свидетельствует, что примерно 30-40% больных обращаются за медицинской помощью с признаками тревоги, формирующей психосоматические расстройства. Поэтому работа с такими больными должна основываться на эмоциональной поддержке, сочувствии, участии врача [4].

В связи с вышеизложенным, становится важным исследование отношения врача к пациенту в реальности. Для изучения этого вопроса было обследовано 25 врачей, сотрудников поликлиник и больниц. Используемые для этой цели методики носят проективный характер: методика незаконченных предложений и цветовой тест отношений, основанный на цветовом тесте М. Люшера.

Методика незаконченных предложений была модифицирована специально для данного исследования. Испытуемым было предложено 20 незаконченных предложений, каждое из которых относилось к одной из следующих шкал:

- отношение к пациенту,
- отношение к себе как профессионалу,
- отношение к взаимодействию с пациентом,
- профессионально-важные качества,
- определение профессиональных целей.

Цветовой тест отношений, имеющий в своей основе цветовой тест М. Люшера, разработанный сотрудниками психоневрологического института им. В.М. Бехтерева, предназначен для изучения эмоциональных компонентов отношений человека к значимым для него людям или событиям, на осознанном и неосознаваемом уровнях этих отношений. Испытуемым были предложены следующие аспекты их профессиональной деятельности, к которым и определялось отношение через выборы тех или иных цветовых предпочтений:

- взаимодействие с пациентом,
- пациент,
- моя профессия,
- я как профессионал.

Анализ результатов по методике цветового теста отношения. Для определения отношения испытуемых к выделенным ранее аспектам профессиональной деятельности использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена, позволяющий выявить взаимосвязь между рангами выбора того или иного цвета по предпочтению и рангами выбора цвета в отношении предложенных понятий, связанных с деятельностью врачей. Если с понятием ассоциируются цвета, занимающие первые места в раскладке по предпочтению, то можно предположить, что к данному понятию у испытуемого положительное отношение, т.е. он эмоционально принимает его. В нашем случае рассчитывался коэффициент корреляции между раскладками у каждого испытуемого, а затем рассчитывался средний коэффициент корреляции для данной группы испытуемых.

В целом, для группы врачей коэффициент корреляции между рангами цветов в раскладке по предпочтению и рангами цветов к каждому понятию не превышает критического значения коэффициента корреляции на 5% уровне значимости. В данной группе наблюдается тенденция к более позитивному

отношению к себе как профессионалу и своей профессии, коэффициент корреляции в обоих случаях приближается к критическому значению коэффициента корреляции на 5% уровне значимости.

Следует отметить следующее. Чем более принимает себя как профессионала испытуемый, тем более позитивно он относится к самому пациенту и взаимодействию с ним. Во всей выборке отмечено лишь 2 случая, когда позитивное отношение к пациенту и эмоционально принимаемое взаимодействие с ним не согласуется с отношением испытуемого к себе как профессионалу и своей профессии. В этих случаях наблюдается негативное отношение к себе и своей профессии. В исследуемой группе врачей наиболее часто пациент ассоциируется с цветами синий и зеленый (они занимают в раскладках первые места). Т.е. пациент характеризуется как спокойный, добросовестный, невозмутимый, самостоятельный. У двоих испытуемых пациент ассоциируется с серым цветом и может характеризоваться ими как нерешительный, несамостоятельный, пассивный, вялый, слабый. «Я – как профессионал» ассоциируется у испытуемых с зеленым цветом (9 предпочтений), а также с синим и красным цветами (по 5 предпочтений соответственно), что может характеризовать этих врачей как самостоятельных, невозмутимых, им свойственны честность, справедливость, невозмутимость, решительность, энергичность, общительность, деятельность, но также им могут быть присущи и такие характеристики как черствый, напряженный, суетливый. Только у одного испытуемого это понятие ассоциируется с серым цветом, а значит, он может характеризоваться как нерешительный, несамостоятельный, неуверенный в себе профессионал.

Анализ незаконченных предложений позволяет сделать следующие выводы. Большинство пациентов видятся врачам как слабые, тревожные, не умеющие заботиться о своем здоровье («...не ведут здоровый образ жизни», «...очень встревожены»). Также есть и негативное отношение к пациентам. Предложение «мне кажется, что большинство пациентов...» было продолжено – «манипуляторы», «идиоты». Но, как отмечают испытуемые, продолжая предложение «думаю, что я часто с пациентами...» заканчивают его словами – «нахожу контакт», «долго беседую», и как противоположность контактности – «бываю холодна», «строга и лаконична».

Анализ продолжения незаконченных предложений, характеризующих отношение к себе как профессионалу, может свидетельствовать, что врачи видят себя как способных к формированию доверия в отношениях с пациентом, редко конфликтующих, достигающих положительных результатов в лечении, т.е. видят себя как активных участников процесса коммуникации с пациентом. Эмоциональную холодность в отношении с пациентом отметил только один испытуемый.

Предложения, направленные на исследование особенностей общения с пациентами, позволяют говорить, что оно видится врачам как возможность «...поставить диагноз», «...объяснить пациенту механизм болезни», «...вызвать на откровенность». Таким образом, врачи отдают предпочтение доверительной беседе с пациентом, считают ее залогом успешного лечения (вариант

продолжения предложения «общение является одним из важных факторов, влияющих на исход болезни»), но при этом не видят в нем активного участника взаимодействия, и его ответственности за успех лечения. Они готовы выслушать откровения пациентов, но при этом не создают для этого условий.

Своими профессиональными целями врачи видят: «здоровье своих пациентов», «возможность оказывать посильную помощь», и в редких случаях: «создание доверительного климата во взаимоотношениях с пациентом». Свою работу испытуемые считают «тяжелой», но «важной», видят в ней «свою жизнь», рассматривают ее как возможность «реализовать себя», и как «средство к существованию».

Таким образом, исследование отношения врачей к пациентам, подтвердило, что позитивное отношение врача к себе, своей профессии способствует эмоциональному принятию, как самого пациента, так и особенностей взаимодействия с ним, а формирование отношений доверия и взаимопонимания в диаде врач-пациент является с точки зрения врачей основой для успешного лечения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. В.П. Дуброва. Терапевтическое взаимодействие: психологические аспекты подготовки врача. <http://www.palmed.ru/html/stati/j1/dubr01/htm>
2. Н.Д.Лакошина, Д.К.Ушаков. Медицинская психология. М.1984
3. Л.А.Цветкова Коммуникативная компетентность врачей педиатров. //автореф. дис. ...канд. психол. Наук
4. В.Е.Каган Коротко о книгах за рубежом.// Обучение отношениям «врач-больной»./Вопросы психологии. 1990. №6

*Выражаю благодарность за помощь в подготовке статьи Надежде Раку.*

\* Кафедра психологической помощи, психолого-педагогический факультет, РГПУ им. А.И.Герцена

## ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ ВРАЧЕЙ К ЖИЗНИ И СМЕРТИ.

---

### Ассистент Ю.В. Суворцева

Отношение к смерти – одна из величайших проблем, с которой непременно сталкивается человек в своей жизни. Однако эта проблема не только не разрешена (в литературе, искусстве, философии), но она даже мало продуманна. Решение ее предоставлено каждому человеку в отдельности.

Большинство людей XX века мало знают о смерти, о том, как происходит умирание и что будет после него. О смерти не думают. Это может показаться странным, так как смерть – самое важное событие во всей земной жизни человека; и ничего более определенного и окончательного ни с кем из нас случиться не может. Помимо этого осознание своей смерти и разнообразные концепции продолжения «жизни» после смерти (воздаяния, продолжения, отсутствия и т.д.) во многом определяют нашу земную жизнь и разнообразие ее проявлений.

Данное исследование посвящено изучению отношения к жизни и смерти врачей, работающих по специальности более пяти лет. В исследование принимали участие 60 человек : 30 мужчин и 30 женщин.

Цель исследования: изучить отношение врачей к жизни и смерти.

В соответствии с поставленными целями и задачами исследования, в исследовании были использованы следующие психологические тесты: «Смыслоразностные ориентации» (адаптация Д. Леонтьева), методика «Шкала самооценки» Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина, опросник «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера (адаптация Е.Ф. Бажиной, С.А. Голынкиной, А.М. Эткинда), опросник для диагностики способности к эмпатии, разработанный А. Мехрабиеном и Н. Эпштейном, авторская методика «Семантический дифференциал», авторская методика «Незаконченные предложения», авторская методика «Отношение»

Ведущей смысложизненной ориентацией медиков – профессионалов является ориентация на цели. При этом у медиков отмечается явное снижение ощущения эмоциональной насыщенности и значимости настоящего момента жизни по сравнению с исследованием выборки студентов - медиков. Произошло очень интересное изменение в понимании того, насколько человек обладает возможностью выбора по отношению к собственной жизни. В два раза меньшее количество женщин, по сравнению со студенческими годами, считают, что могут выбирать в своей жизни сами, и никто из женщин не верит в то, что это вообще в человеческих силах. В то время, как в два раза большее количество мужчин стали видеть в себе силы строить свою жизнь в соответствии со своими целями и желаниями. Также происходит определенный сдвиг в сторону осознания важности веры в жизни медиков - профессионалов. Вера приобретает ценностный и несколько религиозный характер. Вера, как будто, становится дополнительным медицинским препаратом, который может быть использован для осуществления профессиональной деятельности – лечения людей. Создается впечатление, что есть некая высшая сила, от которой зависит – что будет дальше. Будет ли жизнь продолжаться, возможно, ли помочь пациенту, или сделать ничего невозможно, и смерть неизбежна.

Смерть – видится врачам как конечность, как окончание жизненного пути. В основном они считают, что смерть это граница, за которой ничего нет. Однако есть и принятие смерти, которое проявляется в восприятии смерти как чего-то «легкого» и «гармоничного». Смерть, таким образом, выступает как нечто естественное и определяемое законом продолжения жизни – перехода в смерть. Незнание смерти пугает и приносит страдания, но есть понимание того, что изменения, приносимые смертью, важны. И только пройдя через страдание, отчаяние, таймы в смерти, приняв эти страдания, открываются другие горизонты – осознание важности смерти в жизни человека и ощущение покоя и безопасности, приносимых смертью. На этом фоне растет личностная тревожность и, как не странно, медики становятся более чувствительны к состоянию других людей. Вероятно встретившись с собственными страхами, в том числе страхом смерти, медики – профессионалы становятся готовы слышать других, понимать их состояние. Но ежели смерть становится чем-то устойчивым, когда есть четкое понимание того, что такое смерть, и что последует за ней. Тогда появляется ощущение безопасности и легкости.

Восприятие жизни и смерти медиками – профессионалами отличается от восприятия студентов. Смерть остается пугающей и приносящей отчаяние, но

приходит понимание того, что этот путь можно пройти и тогда придет покой и принятие смерти. А пройти этот трудный путь поможет вера. Жизнь же остается противоречивой. С одной стороны есть вера, и она дает жизни ценность, но с другой стороны находится неизвестность и невозможность контролировать жизнь.

Все изучаемые компоненты отношения к жизни и смерти у медков – профессионалов тесно взаимосвязаны, хотя количество связей значительно меньше, по сравнению со студенческими годами. Выделилась интересная тенденция: формирование интернального уровня контроля над жизнью у медиков – профессионалов происходит благодаря семейным отношениям. Медикам – профессионалам свойственно снижение ощущения эмоциональной насыщенности жизни, при этом важным становится ощущение значимости собственных достижений, именно это помогает нести ответственность за свою жизнь. Выявляется страх изменений и связанный с ним страх смерти, которые способны принести в жизнь медика – профессионала страдания и ощущение безысходности.

Можно отметить существенные различия в отношении к жизни и смерти между мужчинами и женщинами – медиками. Женщины – медики ориентированны в будущее. При этом мужчины - медики меньше удовлетворены прожитым куском своей жизни. Произошло очень интересное изменение в понимании того, насколько человек обладает возможностью выбора по отношению к собственной жизни. В два раза меньшее количество женщин, по сравнению со студенческими годами, считают, что могут выбирать в своей жизни сами, и никто из женщин не верит в то, что это вообще в человеческих силах. В то время, как в два раза большее количество мужчин стали видеть в себе силы строить свою жизнь в соответствии со своими целями и желаниями. Достаточно сильно отличаются ценностные подходы к жизни у мужчин и женщин. Для женщин на первый план выходят личные достижения и изменения. Они ценят чувственную сторону жизни, ценят достижения, свершения, по которым человека могли бы помнить, а также способность к совершенствованию собственной личности. Мужчины же ценят в жизни эмоциональные, чувственные компоненты жизни, ценности отношений и семейного счастья.

Смерть, в восприятии мужчин – медиков, это потеря, невозможная потеря чего-то важного и значимого. У женщин восприятие смерти несколько отличается. Они видят смерть как естественный процесс, как природную необходимость. Значительно большее количество мужчин – медиков, по сравнению с женщинами – медиками, верят в то, что за границей смерти и ждет что-то еще, в то, что жизнь продолжится. И, несмотря на то, что большинство медиков – профессионалов воспринимают смерть как окончание жизненного пути, восприятие смерти мужчинами и женщинами – медиками разнится. Женщины – медики воспринимают смерть как естественный процесс. Мужчины – же медики в основном воспринимают смерть как «потерю», но примерно пятая часть выборки надеется на продолжение жизни за чертой смерти.

\* Кафедра психологической помощи, психолого-педагогический факультет, РГПУ им. А.И.Герцена

## ВНУТРЕННЯЯ /СУБЪЕКТИВНАЯ/ КАРТИНА БЛОКАДЫ ГЛАЗАМИ ЧЕЛОВЕКА, ПОДРОСТКОМ ЕЕ ПЕРЕЖИВШЕГО.

---

### **Преподаватель Н. Н. Коновалова**

Для более ясного исторического, медицинского и психологического понимания событий в блокированном Ленинграде 1941-1944 годов необходима четкая научная периодизация их этапов. В виду того, что таковой пока нет, авторы, занимающиеся изучением блокады, предлагают обычно свою периодизацию, подчиненную задачам той науки, которой они занимаются. Доктор медицинских наук М.В. Чернорудский рассматривает четыре этапа блокады, доктор биологических наук С.В. Магаева дает 6 этапов, доктор исторических наук Ю.И. Колосов делит ее на 7 этапов. Автор данной публикации также предлагает свою, условную периодизацию:

I этап – с 8 сентября 1941 года по август 1942 года.

Это период, когда нормы хлеба снизились до 125 гр. для детей и иждивенцев, а для рабочих – до 250 гр. с последующим их увеличением.

II этап – с августа 1942 года по 18 января 1943 года.

Это период, когда был получен урожай овощей в подсобных хозяйствах на предприятиях и с индивидуальных огородов.

III этап – с 18 января 1943 года по 27 января 1944 года.

Это период со дня прорыва блокады до полного освобождения города.

Ниже речь пойдет об этих 3 этапах блокады сквозь призму лично пережитого автором, которому 14 января 1941 года исполнилось 14 лет.

Из научной медицинской литературы, посвященной алиментарной дистрофии у лиц, переживших блокады, следует, что изменения в организме этих людей необратимы. Указывается на уменьшение объема черепа, на необратимые изменения в костях, на старческое посветление глаз, на уменьшение веса внутренних органов и на много другое.

Почему выжили те, кто страдал тяжелой формой алиментарной дистрофии? На этот вопрос трудно и сложно ответить. Все живое борется за жизнь, что заложено в любой живой организм от природы, поэтому автор принимает «волю к жизни» Артура Шопенгауэра и идею Альберта Швейцера о самоценности самой жизни и всего живого на земле.

Если к настоящему времени медицина достигла больших успехов в изучении влияния длительности голодания на здоровье людей, переживших блокаду, и на генетические изменения в организме их самих и их потомков, то вопрос о влиянии длительного голодания на психику этих людей остается пока открытым.

Чтобы подойти к вопросу о влиянии длительного голодания на психику и получить результаты, близкие к объективным, необходимо дать хотя бы условную классификацию блокадников по степени голодания.

Попробуем это сделать, разделив все население, пережившее блокаду, на 3 основных группы:

- 1-я группа – условноголодавшие;
- 2-я группа – полуголодавшие;
- 3-я группа – болевшие алиментарной дистрофией.

Следует иметь в виду, что в блокированном городе голодало все население, даже СЫТЫЕ, так как и они не получали полноценного питания сбалансированного питания. Отнесем их к 1-ой группе и назовем условноголодавшими.

Население окраинных районов, таких, как, например, Ржевка, Пороховые и другие подобные районы, большая часть которых проживала в деревянных или одноэтажных кирпичных домах с печным отоплением, спасалось тем, что у них были дрова и огороды, а кое-кто держал кур, поросят и даже коров. Последних следует отнести к 1-ой группе, а остальных – ко 2-ой, т.е. к полуголодавшим.

И, наконец, к 3-й группе следует отнести основную, в наибольшей степени пострадавшую часть населения, которая проживала в многоэтажных домах с «буржуйками», где паровое отопление не работало, а с наступлением заморозков водопровод и сантехника вышли из строя. Почти все население этой группы, страдавшие алиментарной дистрофией, вымерло. Именно оно составило те 650 тысяч умерших, которые в качестве обвинительного документа были предъявлены на Нюрнбергском процессе. Та часть этой группы блокадников, которая выжила, должна представлять наибольший интерес для науки.

Именно к этой группе следует отнести мою мать Ольгу Николаевну КУЧИНУ и меня. Моя бабушка умерла 12 мая 1942 года.

Из той стадии алиментарной дистрофии, в которой находилась моя мать и я, люди к жизни не возвращались.

Изучать как медицинские последствия блокады, так и психологические следует с учетом степени голодания каждой группы блокадников и рода занятий каждого человека в отдельности.

#### **Что лично мне помогло выжить?**

(в экстремальных условиях мелочей не бывает)

Во-первых, магазин, к которому мы были прикреплены, располагался на 1-ом этаже нашего дома, поэтому мы стояли среди жильцов нашего дома. Нам не нужно было тратить силы на дорогу туда и обратно по чужой улице, стоять среди чужих людей. Оставалось только преодолеть обледенелую лестницу.

Во-вторых, для меня это был 2-ой этаж.

В-третьих, у меня была теплая одежда и валенки.

В-четвертых, базой же для выживания явилось то, что я из семьи долгожителей, а значит, и сама являюсь долгожителем.

В-пятых, не было индивидуальных (личных) стрессов ни дома, ни у магазина. Обстрелы и бомбежки являлись общим бедствием для всех, что делало военные события коллективным переживанием.

В-шестых, кроме всего перечисленного наиглавнейшим для нас с бабушкой был сон. Читая научную литературу о спячке животных и насекомых, я обратила внимание на то, что у белок спячка неглубокая. В сильные морозы они спят, а в слабые нет. Возможно, и у нас что-то подобное такой спячке продолжалось в течение 20 часов в сутки. Похоже, голод вернул нам архаичные формы сна. При полном покое, не считая обстрелов и бомбежек, это было благо для нас.

Никакого добавочного продукта в течение зимы 1941- 1942 года у нас не было. Я выжила только на иждивенчатую норму хлеба. Весной, когда по талонам стали выдавать водку, мы меняли ее на пшеничную кашу у солдат.

### **Что помогло выжить моей матери?**

Прежде всего, следует принять во внимание то обстоятельство, что она работала лаборантом ОТК, а не работницей в цехе, где требовалось большое напряжение физических сил. Факты смертей у станка в период зимы 1941- 1942 года хорошо известны. Она же сидела в ТЕПЛОМ помещении по 12 часов в день за аналитическими весами и ПОДНИМАЛА пинцетом только гирьки весом не более 50 гр.

Важно еще и то, что мы жили рядом с Охтинским химкомбинатом (шоссе Революции, 112). От дома до проходной всего 5 минут пути. В столовой комбината было ежедневное горячее питание. Даже стакан горячего кипятка был тогда значим, а порция дрожжевого супа в качестве дополнительного питания крайне необходима.

### **Эхо блокады в ее жизни.**

Физически моя мать вырвалась из «блокадного кольца» и прожила долгую жизнь. Умерла она на 84-м году жизни. А вот психологически она из него не вырвалась. Всю последующую жизнь ее мучили кошмарные сновидения. Она душераздирающе кричала во сне, просыпаясь, подолгу сидела на постели, приходя в себя, а, засыпая, снова кричала. Ей снились воров, какие-то мужчины и женщины, которые отнимали у нее хлеб, хотя в реальной жизни таких случаев не было. Ее мало что радовало в жизни, хотя она была очень начитана, любила классическую музыку, активно участвовала со своими предложениями в работе рационализаторов, получала за это премии, но голод и хлеб с годами стали доминантой в ее разговорах на любую тему.

### **Психологический аспект блокады в моей жизни.**

22 июня 1942 года я поступила работать на Охтинский химкомбинат. Завод выпускал военную продукцию: различные виды пороха, включая порох для «катюш».

Никто из подростков, принятых на работу, не умер, потому что, во-первых, мы ушли от домашнего одиночества и от кошмара встречать один на один военную повседневность. Мы влились в мощное, хорошо организованное производство, где все звенья работали слажено и точно. Нас встретила жесточайшая дисциплина труда, продиктованная самой технологией изготовления пороха. Мы обрели уверенность в завтрашнем дне и чувство защищенности со стороны взрослых.

Во-вторых, мы понимали, что работаем на Победу, и это воспитывало, с одной стороны, чувство самоуважения, а с другой – ответственность за выполнение рабочего задания и желание из последних сил все сделать хорошо. Наконец, сама наша жизнь упорядочилась: начало и конец рабочего дня были точно регламентированы, обеденный перерыв был каждый день в одно и то же время. Обедали мы в столовой, где ежедневно получали горячее питание. Столовая работала хорошо: было тепло, светло и чисто. Туалеты тоже были чистыми. Медпункт активно помогал всем и во всем. Когда остановился городской транспорт и начался голод, сотрудники стали жить в помещении

лаборатории. В это же самое время на заводе организовали гостиницу и стационар.

После прорыва блокады наша жизнь коренным образом изменилась в лучшую сторону с точки зрения питания и быта (работали бани, в доме заработал водопровод), прекратились бомбежки, хотя еще свирепствовала артиллерия. 15 июля 1943 года было опубликовано постановление СНК Союза ССР «Об обучении подростков, работающих на предприятиях», согласно которому занятия в школах рабочей молодежи начались 1-ого октября 1943 года. Четыре раза в неделю после обеда в столовой нас отпускали в школу на 3 часа раньше рабочего времени. Семилетнее образование снова стало обязательным. У нас появилась перспектива на будущее.

### **Эхо блокады в моей жизни.**

Со страхами голода, с реакциями на тяжелые блокадные воспоминания, со стрессами, учитывая наше плохое здоровье, надо бороться. Но как это сделать практически? Как выходить из стрессовых ситуаций без ущерба для здоровья? Как уберечь себя от неграмотных высказываний о блокаде, больно бьющих по уму и сердцу?

Пришлось пойти по пути, проложенному З. Фрейдом, с опорой на К. Юнга, с учетом критики психоанализа К. Ясперсом, т.е. пришлось начать с анализа своих собственных сновидений. Я их записывала и анализировала с точки зрения содержания, формы и цвета. Хотелось понять, как изменяется и изменяется ли форма предметов и цвет в сновидениях под воздействием стресса. Я филолог, а потому решала свою проблему, опираясь на живопись. Цвет радует, цвет угнетает, цвет врачует, одним словом, все движения человеческой души реагируют на цвет.

Следует отметить, что за всю прожитую жизнь я никогда не видела снов-ужасов, я никогда не кричала во сне и мне никогда не снилась блокада и умершая бабушка. Обычно я вижу цветные сны. В повседневной жизни без военных воспоминаний и стрессов это красивые, спокойные пейзажи с преобладанием голубого и зеленого цветов. Естественно, снятся и нецветные сны.

Они обычно снятся во время стрессов на почве блокады. Обычно в таких ситуациях снятся фашисты. Значит надо принимать меры, т.е. выявлять причину и защищать свою психику красотой. Достоевский прав – красота спасет мир. Выход – культура!

\* СПбГУ, член Координационного Совета научно-исследовательской программы «Блокада в Ленинграде: ресурсы человеческой психики»

## **«НЕДОБРОВОЛЬНЫЕ» КЛИЕНТЫ В ПРАКТИКЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ**

---

**Ст. преподаватель О. Н. Боголюбова**

В литературе, посвящённой вопросам психологического консультирования, как правило, описывается «идеальная» модель практики. В рамках такой модели

психолог или другой специалист, оказывающий психологическую помощь, занят в специализированном центре или занимается частной практикой. В таком случае у специалиста есть материальные условия для выполнения своей работы (кабинет, место для хранения личных дел клиентов, понимание персоналом особенностей деятельности психолога и т.д.). Большинство клиентов, посещающих этого специалиста, обратились за психологической помощью по собственному желанию, имеют некоторое представление о деятельности психолога и у них есть более или менее конкретный запрос. В данном случае говорится о «готовности» клиента к консультированию или психотерапии. Предполагается, что психолог работает именно с такими клиентами. Большинство доступной психологической литературы исходит из этой посылки при описании работы психолога с клиентом.

В современных российских условиях специфика рынка психологических услуг такова, что многие выпускники факультетов психологии идут работать в службы социальной защиты, например, в детские дома, приюты для уличных детей, центры, оказывающие помощь наркозависимым и т.д. Многие работают в рамках исправительных учреждений и больниц. Условия работы психолога в этих учреждениях зачастую далеки от «идеальных» с точки зрения осуществления психологической работы. Отличаются материальные условия, могут иметь место сложности в координации деятельности психолога с другими специалистами. Установление сроков, задач и методов работы психолога, занятого в учреждении социальной защиты, в большой степени ограничивается такими внешними условиями как цели, задачи и ресурсы организации, в рамках которой он работает, а также объективными, социальными обстоятельствами клиента. Например, пребывание ребёнка в детском приюте ограничено, и он будет отправлен в детский дом или семью через определённый срок (несколько месяцев, год) независимо от того, закончена ли психологическая работа с ним. Внешние обстоятельства играют одну из определяющих ролей в организации профессиональной деятельности психолога в рамках учреждения социальной защиты. Очевидно, что существует целый ряд особенностей деятельности психолога в условиях служб социальной защиты. Но, пожалуй, самым значимым отличием деятельности психолога, работающего в рамках учреждения социальной защиты, от деятельности психолога, работающего в рамках «идеальной» модели, для практики психологического консультирования, является фактор добровольности/недобровольности клиента.

Недобровольные клиенты – это люди, которые становятся клиентами социально-психологических служб, получают от них социальную и/или психологическую помощь, но не ищут этой помощи активно. У них нет мотивации для построения рабочих отношений с психологом или другим

специалистом. Недобровольными клиентами психологов и/или социальных работников, как правило, оказываются люди, которые привлекли к себе внимание социальных служб, так как оказались в сложных социальных условиях. Например, человек, вышедший из заключения и оказавшийся бездомным, родитель, обвинённый в насильственных действиях по отношению к своему ребёнку и т.д. Этих клиентов объединяет то, что они не хотели оказаться клиентами, их вынуждают прийти в кабинет психолога внешние обстоятельства, такие, как давление со стороны родных, приговор или предписание суда, распоряжение лечащего врача, администрации приюта и т.д. Степень недобровольности может варьироваться от довольно мягкой, (например, мама, чей ребёнок попал в приют, которая хочет как-то исправить сложившуюся ситуацию, в принципе признаёт, что ей нужна помощь, но просто не представляет чем ей могут помочь вообще, и психолог в частности) до ярко выраженной: например, уличный подросток, которого долгое время «перекидывали» из службы в службу. Он не доверяет взрослым, которые давали ему много обещаний и не выполняли их, а, следовательно, и не хочет работать с «очередным» психологом. Исходя из степени недобровольности, и поведение недобровольных клиентов в кабинете психолога может варьироваться от заинтересованной неуверенности до агрессивного сопротивления.

Также необходимо помнить о двух важных моментах, связанных с понятием «недобровольность». Во-первых, степень «недобровольности» может меняться в ходе взаимодействия с психологом (как в ту, так и в другую сторону). Во-вторых, нельзя а priori, исходя только из социального контекста, считать, что тот или иной клиент будет «недобровольным». Например, заключённый, которых принято считать недобровольными клиентами, может быть заинтересован в работе с психологом и вести себя, как клиент добровольный.

В литературе, опирающейся на «идеальную» модель психологического консультирования, говорится о том, что для начала любой психотерапевтической деятельности необходима готовность клиента. Предполагается, что оказывать психологическую помощь имеет смысл только человеку, который в полной мере готов к её восприятию. Клиент должен *хотеть* быть клиентом, и это желание должно выражаться в поведении. Тогда встаёт вопрос: как оказывать квалифицированную помощь недобровольным клиентам? Отказывать в помощи человеку, который в ней нуждается, на том лишь основании, что он «не готов» её принять, не этично. Одновременно с этим ясно, что работать с недобровольным клиентом так же, как с клиентом добровольным, и при этом сохранять высокое качество работы, по меньшей мере, затруднительно. Фактору добровольности/недобровольности клиента должно уделяться внимание специалистов, так как необходимо разрабатывать методы

психологической работы, соответствующие потребностям и возможностям этой многочисленной группы клиентов.

Стадии или этапы психологического консультирования описаны в литературе. В работе с недобровольными клиентами существует ряд особенностей на каждом из этапов консультирования. Особенно это касается таких моментов как установление терапевтических отношений, вовлечение клиента в работу, установление целей и задач, проведение диагностики и выбор метода работы.

Как и при работе с добровольными клиентами, в работе с клиентами недобровольными терапевтические отношения играют ключевую роль. При этом специалисты по работе с недобровольными клиентами отмечают, что приёмы, способствующие укреплению рабочих отношений с добровольными клиентами, могут не действовать или даже иметь обратный эффект при работе с клиентами недобровольными. Например, чрезмерное проявление эмпатии со стороны психолога может оттолкнуть недобровольного клиента.

Для укрепления рабочих отношений с недобровольным клиентом необходимо, чтобы факт недобровольности клиента был оговорен в начале процесса консультирования. Авторы книги «Недобровольные клиенты в социальной работе» А.Иванов и Т.Триподи утверждают: «самое важное в работе с недобровольными клиентами: честность, прямота и ясность».

Есть и ещё ряд моментов, специфических для работы с недобровольными клиентами. Так, например, в ходе проведения диагностики с недобровольным клиентом, а также при выборе цели психологической работы специалист, работающий в рамках учреждения социальной защиты, должен учитывать не только то, что считает проблемой клиент, но и то, что считают проблемой направившие клиента к психологу лица. Например, администрация учреждения, в рамках которого работает психолог. При выборе задач необходимо учитывать не только потребности клиента, но и ресурсы организации, предоставляющей помощь клиенту. Например, психолог должен чётко знать, сколько времени у него есть для работы с данным клиентом (неделя, месяц, год). Это необходимо для того, чтобы выбирать для работы те задачи, в работе над которыми можно добиться видимого результата в течение ограниченного внешними условиями времени, а также избежать травматизации клиента в результате резкого обрыва терапевтической работы.

Выбор подхода к консультированию также во многом определяется условиями работы психолога и особенностями его клиентов. Традиционно в странах Западной Европы и США специалисты, занятые в рамках служб социальной защиты, предпочитают использовать проблемно-ориентированный подход к консультированию. Это обусловлено рядом факторов, в том числе и

фактором добровольности/недобровольности. Согласно данным исследований, именно проблемно-ориентированный подход является наиболее эффективным для работы с этой группой клиентов.

В заключении кажется важным ещё раз отметить, что недобровольные клиенты составляют довольно многочисленную группу клиентов отечественных психологов, а, следовательно, необходимо внимательное изучение специалистами фактора добровольности/недобровольности и его влияния на процесс психологической работы.

\* Кафедра социальной адаптации и психологической коррекции личности факульт. психологии СПбГУ.

## СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОГО РАССТРОЙСТВА

---

**Ст. преподаватель О. П. Вихрева**

История становления и развития исследований посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) является относительно новой областью знаний, которая продолжает развитие теории стресса в психологической науке.

Современные представления о посттравматическом стрессовом расстройстве (ПТСР) сложились окончательно к 1980-м годам, однако, информация о воздействии травматических переживаний фиксировалась на протяжении столетий.

Эмилем Крепелином, блестящим нозологом XIX в., впервые был использован термин «невроз пожара» для того, чтобы обозначить отдельное клиническое состояние, включающие многочисленные нервные и физические феномены. Возникают последние, прежде всего как результат различных эмоциональных потрясений или внезапного испуга, которые перерастают в тревожность.

В 1889г. Х.Оппенгейм ввел термин «травматический невроз» для диагностики психических расстройств у участников боевых действий, причины которых он усматривал органических нарушениях головного мозга, вызванных как физическими, так и психологическими факторами. Однако и в мирное время возникают ситуации, которые являются источниками посттравматического стрессового расстройства (ПТСР).

Проведение плановых исследований по изучению постстрессовых нарушений было начато в США в связи с необходимостью оказывать помощь ветеранам войны во Вьетнаме, чьи проблемы во многом схожи с проблемами наших ветеранов, участников афганской и чеченской войн, хотя стрессовые явления, обусловленные участием в боевых действиях и других экстремальных ситуациях, стали предметом широкого изучения уже в ходе Второй мировой войны.

Можно констатировать, что в наше время резко возросло количество антропогенных катастроф и «горячих точек» в различных регионах планеты. А события 11 сентября 2001 года в Нью-Йорке и октября 2002 года в Москве своими масштабностью и демонстративностью в очередной раз повлияли на мышление людей, на их отношение к собственной безопасности.

***По воспоминаниям Антона Селищева, сотрудника банка Morgan Stanley Dean Witter & Co.***

*- Мой офис располагался на Бродвее, 1585, три с половиной мили от World Trade Center.*

*После того, как первый самолет врезался в здание, я выбежал на улицу. Эвакуация всего Манхэттена началась практически сразу.*

*Улицы города настолько узкие, что, стоя на мостовой, представить масштабы катастрофы было сложно.*

*Поздно вечером я решил уйти из центра города и пешком, по мосту добрался до Бруклина. Ночной Нью-Йорк представлял страшное зрелище: пустой, засыпанный пеплом, освещенный прожекторами спасательных машин. По громкоговорителю звучали призывы записываться в группы волонтеров для участия в расчистке завалов. Проходя мимо бара, расположенного прямо у разрушенного здания, заговорил с его работником, который сообщил, что самое страшное было, когда после взрывов на головы стали сыпаться части человеческих тел. Этих «осколков» были тысячи. И это было страшно...*

*Однако имел место и такой факт. В Южной башне, которая всего на 18 минут пережила свою «сестру» - Северную башню Всемирного торгового центра – располагался офис русской компании, входившей в холдинг E-Style, специализировавшейся на производстве программного продукта.*

*Все они могли бы погибнуть, если бы... Русские не американцы, которые приходят на работу к 9 утра. Так было и 11 сентября. Руководитель компании Владимир Можяев ближе к полудню пришел на работу... а работы-то и нет. Его нешуточное беспокойство о своих сотрудниках вскоре разрешилось: никто из них на работу во время не явился. Даже секретарша Ирина Плаксина во время в офис не успела – в момент, когда «Боинг» ударил в Южную башню, она находилась на первом этаже и успела благополучно выйти, так и не проработав в тот день ни одной минуты...*

А вот о том, что является еще совсем свежей душевной раной:

*«После короткого боя на сцену укладывается с десятков трупов боевиков вперемешку с расстрелянными заложниками. Зал напоминает фильм ужасов...» («Аргументы и факты», № 44, октябрь, 2002*

Эпидемия тяжких преступлений против личности продолжается. Все это характеризуется, прежде всего, сверхэкстремальным воздействием на психику человека, вызывая у него посттравматический стресс, психологические последствия которого в крайнем своем проявлении выражаются в посттравматическом стрессовом расстройстве (ПТСР), возникающем как затяжная или отсроченная реакция на ситуации, сопряженные с серьезной

угрозой жизни или здоровью, причем как самого человека, так и окружающих его людей.

*Посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР) – это непсихотическая отсроченная реакция на травматический стресс, способный вызвать психические нарушения у практически любого здорового человека.*

Интенсивность стрессогенного воздействия бывает столь велика, что личностные особенности или предшествующие невротические состояния уже не играют решающей роли в генезе ПТСР, которое может развиваться в катастрофических обстоятельствах у каждого человека даже при полном отсутствии явной личной предрасположенности. Однако следует подчеркнуть, что ПТСР – это *одно из возможных* психологических последствий переживания травматического стресса и по данным многочисленных исследований возникает оно приблизительно у 1\5 части лиц, переживших травматические стрессовые ситуации (правда, при условии отсутствия физической травмы).

*Именно эти люди являются объектами помощи специалистов психологов. Когда же имеют место такие психические расстройства, как алкоголизм, наркомания, ярко выраженная депрессия, а так же различные психосоматические нарушения, необходима помощь узких специалистов.*

Справедливости ради стоит заметить, что с учетом неординарности вышеописанных ситуаций, не всегда имеются специалисты, которые могут оказать квалифицированную помощь, тогда психолог начинает работать в экстремальных условиях, выполняя главную заповедь – помочь человеку вновь обрести душевное здоровье.

Одна из особенностей возникновения и развития ПТСР – его независимость от конкретного травматического события, послужившего причиной психологических и психосоматических нарушений, хотя в психологической картине ПТСР специфика травматического стрессора (военные действия, насилие и т.д.) несомненно, находит отражение. Однако главным остается то, что событие это носило экстремальный характер, выходило за пределы обычных человеческих переживаний, вызывало интенсивный страх возможной смерти, ужас и ощущение беспомощности - таково мнение известного специалиста в области посттравматических расстройств президента Межрегиональной общественной организации по изучению травматического стресса д.пс.н. Н.В. Тарабриной.

Воздействие экстремального стрессора, как считают другие современные исследователи данной проблемы (А.Пушкарев, В.Доморацкий и др.), может повлечь у пострадавших, как правило, такие нежелательные последствия, как интрузию, избегание и гиперактивность.

**ИНТРУЗИЯ** - *повторное переживание события, сопровождающееся образами, мыслями, ощущениями. Возможны повторяющиеся и вызывающие значительное беспокойство сны о пережитом « кошмаре наяву». Нередко имеют место такие действия или ощущения, как если бы травмирующее событие случилось снова (включая ощущение воссоздания пережитого, иллюзии, галлюцинации и т.д.) Возможен сильный психологический дистресс под влиянием внешних или внутренних раздражителей, которые символизируют или напоминают какой-либо аспект травмирующего события, что зачастую приводит к излишней реактивности человека.*

**ИЗБЕГАНИЕ** - предполагает постоянное избегание стимулов, связанных с травмой и общее оцепенение, отсутствовавшее до травмы, о которых, по меньшей мере, свидетельствуют три симптома: - попытки избежать мыслей, ощущений или разговоров, связанных с травмой; - нежелательность действий, мест или людей, напоминающих о происшедшем; - неспособность или нежелание ориентироваться на длительную жизненную перспективу (имеется в виду карьера, женитьба, возможность иметь детей и т.д.)

**ГИПЕРАКТИВНОСТЬ** - устойчивые проявления повышенного возбуждения (отсутствовавшие ранее), о которых могут свидетельствовать трудности при засыпании или нарушение продолжительности сна, неконтролируемые вспышки гнева, сверхнастороженность, усиленная реакция на испуг и т.д.

По временному признаку авторы с очевидной приблизительностью предлагают разделить ПТСР на три типа:

**Острое** – если симптомы сохраняются менее 3 месяцев;

**Хроническое** – 3 месяца и более;

**Отсроченное** – когда состояние человека резко ухудшается, по меньшей мере, спустя полгода после окончания воздействия стрессора.

Специалисту важно помнить, что человеку после травмирующего события зачастую несвойственно находить связь между своей болезненной симптоматикой и предшествующей травмой.

Первоначальному сокрытию травматических событий сопутствуют чувство стыда, вины, стремление к вытеснению тягостных воспоминаний. При подозрении на наличие посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) консультанту целесообразно тактично расспросить человека об имевшем место в прошлом травмирующем событии.

**Психотерапевтическая помощь людям при ПТСР.** Рост психических числа заболеваний в обществе сигнализирует о необходимости создания методов, которые могли бы создать препятствие этому росту. Наука предлагает различные виды психологической помощи. Создаются психотерапевтические школы, возникают новые специализации: психологическое консультирование, психология социальной работы.

При выборе вида помощи прежде психологу необходимо убедиться существует ли в данной ситуации посттравматическое стрессовое расстройство. Для ответа на вопрос, почему лишь у части людей, подвергшихся травматизации, проявляются психологические симптомы посттравматического стресса, существует мультифакторная концепция, разрабатываемая А. Мэркером. В этой концепции он выделяет три группы факторов, которые, по его мнению, приводят к возникновению ПТСР:

- о Факторы, связанные с травматическим событием: тяжесть травмы, её неконтролируемость, неожиданность;

- о Защитные факторы: способность к осмыслению происшедшего, наличие социальной поддержки, механизмы совладания; так, показано, что те, кто имеет возможность говорить о травме, отличаются лучшим самочувствием и реже обращаются к специалистам (какого бы то ни было профиля);

○ Факторы риска: возраст к моменту травматизации, отрицательный прошлый опыт, психические расстройства в анамнезе, низкий интеллект и социоэкономический уровень.

Согласно этой мультифакторной концепции, психотерапия работает, прежде всего, над подкреплением защитных факторов, поскольку она ведет к переосмыслению происшедших событий и усилению совладающих механизмов.

Целью психотерапевтической работы в случае возникновения ПТСР является помощь в освобождении от преследующих воспоминаний о прошлом и интерпретации последующих эмоциональных переживаний как напоминание о травме, а так же в том, чтобы человек мог активно и ответственно включиться в настоящее.

Для этого ему необходимо вновь обрести контроль над эмоциональными реакциями и найти происшедшему травматическому событию надлежащее место в общей временной перспективе своей жизни и личной истории.

Помочь человеку в этой ситуации - главная задача психолога. При работе ему следует учитывать два важных фундаментальных аспекта: во-первых, помощь в снижении тревоги и, во-вторых, в восстановлении чувства личностной целостности и контроля над происходящим.

Существует ряд следующих особенностей консультирования людей, перенесших травму или ставших свидетелями или участниками катастрофического события:

А) высокий показатель «обрыва» терапии вследствие переноса межличностных компонентов травматического опыта: недоверия, предательства, зависимости, ненависти и т.д. – на терапевта;

В) наличие у пациента чувства отчуждения от людей, не перенесших подобной травмы, в т.ч. и от психотерапевта;

С) повышенная чувствительность терапевта при разговоре о травмирующем событии;

Д) полное удовлетворение потребностей пациента в безопасности;

Е) обсуждение и исключение возможных источников опасности в реальной жизни пациента;

Ж) снижение дозы медикаментов или полный отказ от них до начала терапии необходимо для достоверности связи между улучшением состояния и новыми собственными возможностями пациента совладания с травматическим опытом;

З) трудность для психотерапевта как непосредственного и равноправного участника процесса терапии – интеллектуальная и эмоциональная готовность столкнуться со злом и трагедийностью мира. Как следствие возможна негативная стратегия поведения психотерапевта при консультировании, которая может выражаться в избегании (или обесценивании информативного и эмоционального материала пациента) и, напротив, в сверхидентификации (чрезмерном сопереживании, эмпатии), что, в свою очередь, отрицательным образом сказывается на конечном результате психотерапевтической работы в

целом. Наблюдались случаи развития подобного расстройства и у терапевта – т.н. вторичного ПТСР.

Многие травмированные индивиды, особенно дети, перенесшие травму, склонны обвинять самих себя за случившееся с ними. Взятие ответственности на себя в этом случае позволяет компенсировать чувство беспомощности и уязвимости иллюзией потенциального контроля. Компульсивное повторное переживание травматических событий - поведенческий паттерн, который часто наблюдается у людей, переживших травму, - не нашел отражения в диагностических критериях ПТСР.

Повторное «отыгрывание» травмы является одной из основных причин распространения насилия в обществе. Многочисленные исследования, проведенные в США, показали, что большинство преступников, совершивших серьезные преступления, в детстве пережили ситуацию физического или сексуального насилия.

За последние десятилетия в мировой науке резко возросло количество научно-практических исследований, посвященных травматическому и посттравматическому стрессу. Актуальность их в наше время не подлежит сомнению.

\*Кафедра социальной адаптации и психологической коррекции личности факульт. психологии СПбГУ.

## ПРОГРАММЫ И МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЙ И ПРЕПОДАВАНИЯ

### МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ВИДОВ ЦЕННОСТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

**Кандидат педагогических наук, доцент Г. Н. Погорелова**

Методика диагностики ценностей М. Рокича (RVS – Rokeach Value Survey, 1973) является одной из распространенных процедур выявления ценностной иерархии на уровне индивидуального и группового сознания. В США опросник Рокича применялся в 1968, 1971, 1974, 1981 годах для проведения общенациональных опросов. Примерно в этот период в 1969, 1979, 1992 в нашей стране на основе RVS были разработаны методики по изучению ценностных иерархий: Саганенко Г.И. Эксперимент на сопоставление различных методов ранжирования качественных признаков; Гоштаутас А., Семенов А.А., Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности; Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций [6].

Отличительной чертой опросника Рокича является разделение его на два списка, состоящих соответственно из 18 терминальных и 18 инструментальных ценностей. По определению автора опросника, терминальные ценности – это убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования с личной и социальной точек зрения стоит того, чтобы к ней стремиться; инструментальные ценности – это убеждения в том, что определенный модус поведения является с личной и социальной точек зрения предпочтительным в любых ситуациях. Основным приемом методики опроса – прямое ранжирование списков. Универсальность и гибкость методики обеспечивают ее использование на разных выборках испытуемых и для решения разных задач. Недостатком, по мнению исследователей, является неоднозначность критериев ранжирования, заключающихся в том, что одни испытуемые, ранжируя ценности, учитывают их абсолютную значимость, другие соотносят значимость ценностей с индивидуальной жизнью, третьи – со значимостью для общества [2]. Этот недостаток может быть устранен в случае дополнительного ранжирования списков по критерию их доступности (Фанталова Е.Б.); оценки в процентах реализованности в жизни каждой из ценностей (Пантилеев С.Р.), расположения ценностей в том порядке, как это сделал бы человек, совершенный во всех отношениях (Леонтьев Д.А.) и т.д. Конкретизация критериев ранжирования возможна также в случае дифференцированного подхода к исследованию ценностей.

Целью настоящей публикации является обобщение экспериментальной дифференциации *ценностных представлений* (ЦП) студентов технической специализации. Необходимо отметить, что в социально-психологической литературе не выработано общепринятого определения ценностных представлений. В данном исследовании ценностное представление рассматривается в информационном смысле как адекватное осознание субъектом той или иной индивидуальной ценности.

Применяя дополнительные инструкции, мы разделяем для исследования “разнородные ценностные представления”. Обозначенная “разнородность” обусловлена неоднозначностью трактовок психологической природы индивидуальных ценностей. Согласно проведенному Д.А. Леонтьевым анализу психологической литературы [3], ценность рассматривается как разновидность социальной установки (В.А. Ядов, 1979; С. Morris 1956); как мнение, убеждение (В. Брожик, 1982; М. Rokeach, 1969); как потребность (Г.Г. Дилигенский, 1977; Б.И. Додонов, 1978; А. Maslow, 1970). Обобщая предложенные авторами подходы, можно сказать, что они отражают ситуацию ценностного выбора, в которой человек дифференцирует ценностные представления, определяя, что достойно (социально или лично значимо), а что необходимо в силу сложившихся обстоятельств.

#### *Результаты исследования и их обсуждение*

В Брянском государственном техническом университете с 1997 года (БГТУ, 1997–2002) проводятся опросы студентов 4-го курса по методике ценностей М. Рокича. Применяется адаптированный вариант методики, разработанный А. Гоштаутасом, А.А. Семеновым, В.А. Ядовым [5].

В 1997 г. исследование определялось следующей процедурой: списки ценностей – терминальных (ТЦ) и инструментальных (ИЦ) испытуемые (60 студентов) ранжировали трижды: 1) проранжировать, представив себя в максимально благоприятном свете – инструкция “социальная желательность” [2]; 2) проранжировать в соответствии с индивидуальными предпочтениями – стандартная инструкция; 3) проранжировать в соответствии с Вашим стремлением реализации ценностей как необходимых – инструкция “я-реальное” [4]. При разработке инструкции “я-реальное” мы основывались на определении потребности как трансформированного образа нужды, требующего каких-то усилий [3].

В 1998–2000 гг. испытуемые (соответственно: 64, 72, 67 студентов) ранжировали списки ТЦ и ИЦ пять раз. Наряду со стандартной и указанными выше двумя дополнительными инструкциями применялись инструкция “я-идеальное”: представить себе, что Вы стали таким, каким мечтаете быть [2] и инструкция “я-социальное”: проранжировать в соответствии с Вашим представлением о принятой в системе образования иерархии ценностей [4]. При разработке инструкции “я-социальное” мы исходили из того, что социальная установка относительно устойчива во времени и что рассматриваемая в качестве социальной установки ценностно-нормативная система образования достаточно стабильна. Мы ориентировались на следующие концептуальные положения: 1) ценности и нормы, включенные в общественное сознание, представлены в индивидуальном сознании (М.И. Бобнева, 1978; Е.М. Пеньков, 1990); 2) человеку свойственна ориентация не на отдельные социальные нормы, а на устоявшуюся ценностно-нормативную систему (L. Kohlberg, 1975); 3) ценностная система образования достаточно стабильна, ориентирована на общечеловеческие ценности, которые служат основой образования и воспитания (Н.М. Таланчук, 1989).

В 2001–2002 гг. испытуемые (соответственно: 68 и 65 студентов) пользовались инструкциями: “социальная желательность”, стандартная, “я-реальное”.

Кроме того, по методике М.Рокича в редакции Д.А. Леонтьева [1] с использованием инструкций “я-социальное”, стандартной и “я-реальное” в 1998 проводилось кросс-культурное исследование ценностных представлений российских и немецких студентов технических вузов, соответственно: 263 и 111 человек [4].

Применяя в проведенных исследованиях следующие инструкции: стандартную, “я-социальное”, “я-реальное”, “социальная желательность”, “я-идеальное” мы предполагали получить ценностные иерархии, отражающие ценности на уровне: *мнения* (личностное мнение – ЛМ), *социальной установки* (социальная позиция – СП), *потребности* (стремление реализовать – СР) *ценностного стереотипа* (стереотип – С), *ценностного идеала* (идеал – И).

Гистограммы, приведенные на рис. 1–6, последовательно отражают результаты исследований 1997, 1998–2000, 2001–2002 гг. На гистограммах средние ранги соответствуют цифровым значениям по вертикали, порядковые номера ТЦ и ИЦ – цифровым значениям по горизонтали (*список ТЦ*: 1-активная жизнь, 2-мудрость, 3-здоровье, 4-работа, 5-красота природы и искусства, 6-любовь, 7-обеспеченная жизнь, 8-друзья, 9-общественное признание, 10-познание, 11-общая хорошая обстановка, 12-равенство, 13-развлечения, 14-свобода, 15-счастливая семейная жизнь, 16-самостоятельность, 17-творчество, 18-уверенность в себе; *список ИЦ*: 1-аккуратность, 2-воспитанность, 3-высокие запросы, 4-жизнерадостность, 5-исполнительность, 6-независимость, 7-непримиримость к недостаткам в себе и других, 8-образованность, 9-ответственность, 10-рационализм, 11-самоконтроль, 12-смелость в отстаивании своего мнения, 13-воля, 14-терпимость, 15-честность, 16-чуткость, 17-широта взглядов, 18-эффективность в делах).

Сравнение видов ЦП проводилось по коэффициенту ранговой корреляции Спирмена. Данные исследований обрабатывались с помощью программы, разработанной на кафедре “Прикладная механика” БГТУ.

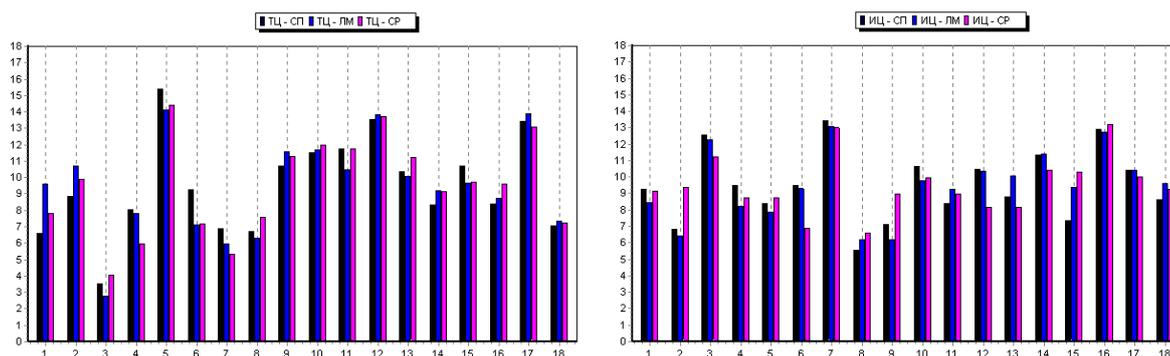


Рис. 1. ЦП – 1997

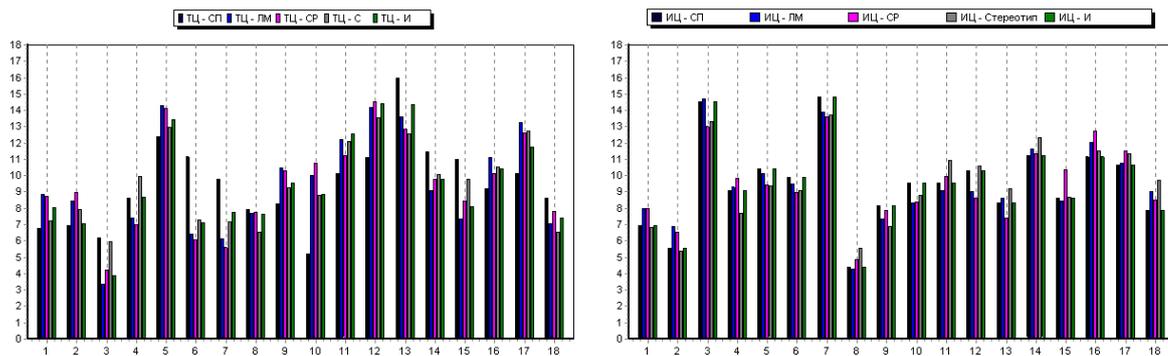


Рис. 2. ЦП – 1998

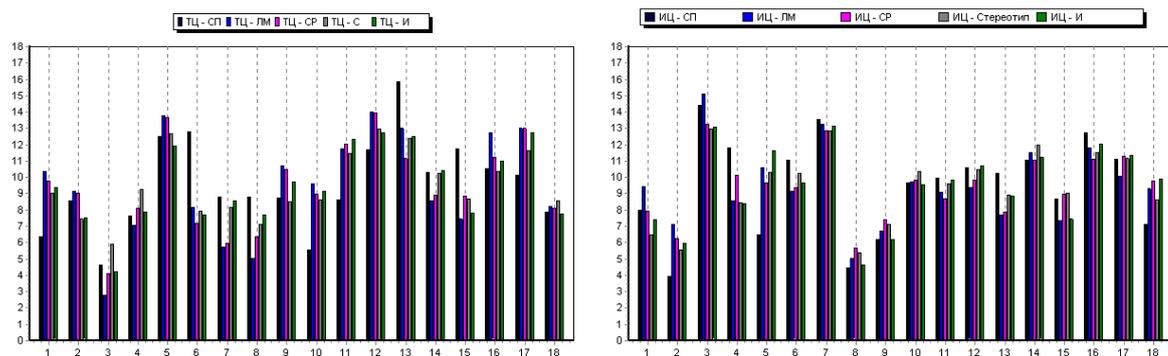


Рис. 3. ЦП – 1999

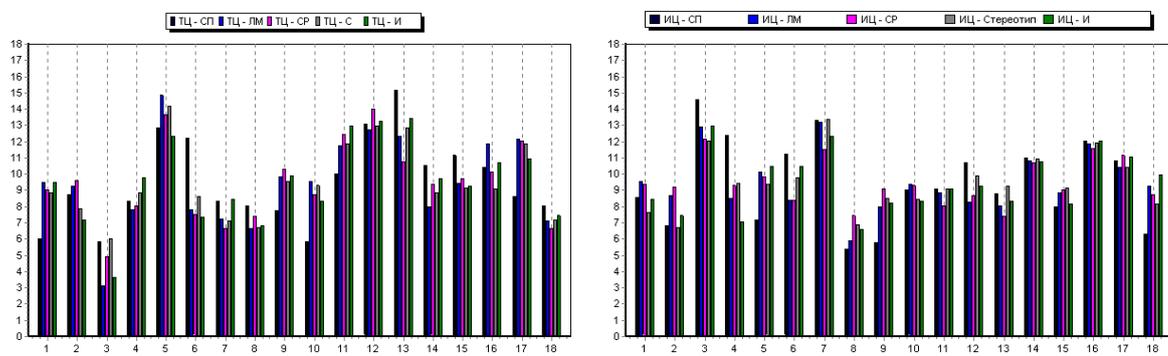


Рис. 4. ЦП – 2000

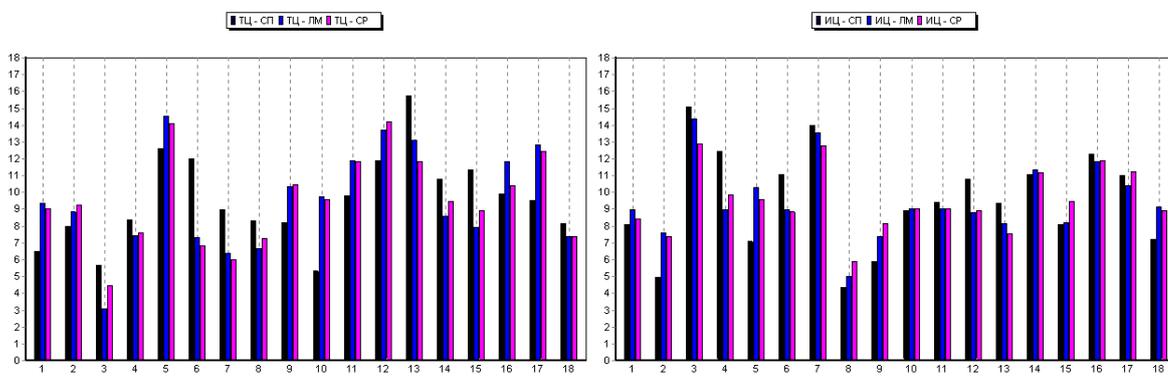


Рис. 5. ЦП – 2001

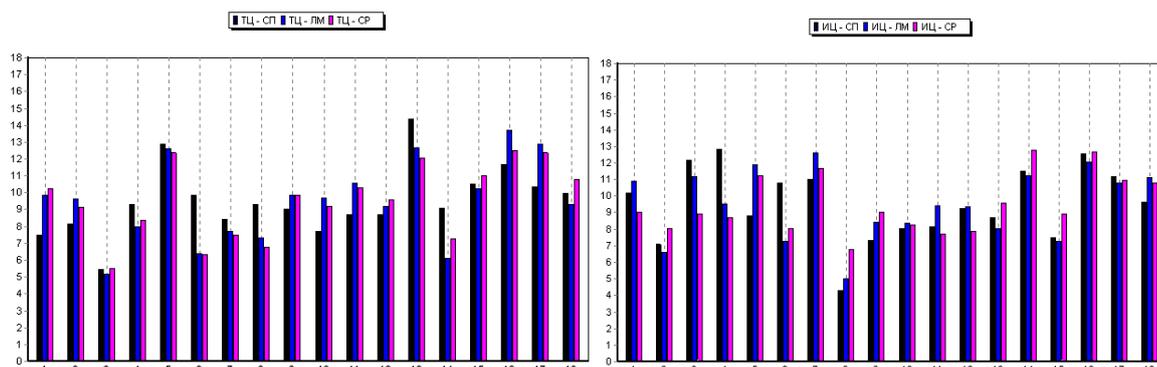


Рис. 6. ЦП – 2002

### Выводы

1. Сравнение данных разных лет (выборки 1997, 2001, 2002 гг. и 1998 – 2000 гг.) выявило сходство иерархий по трем видам ЦП среди значимых для студентов: ТЦ – здоровье, друзья, ИЦ – образованность; незначимых: ТЦ – красота природы и искусства, равенство, ИЦ – высокие запросы, непримиримость к недостаткам в себе и других, что в целом свидетельствует об их преемственности. При этом следует отметить некоторую волнообразность в иерархиях по трем видам ценностей в разные годы для категории значимых и незначимых терминальных и инструментальных ценностей: значимых ТЦ и ИЦ – материально обеспеченная жизнь и ответственность, незначимых ТЦ и ИЦ – развлечения, самостоятельность, творчество и чуткость.

2. Корреляционные связи (выборки 1998–2000гг.) оказались более выраженными между ЦП на уровне мнения (ЛМ) и потребности (СР) для ТЦ в пределах 0,523-0,774,  $p < 0,01$ ; для ИЦ в пределах 0,637-0,819,  $p < 0,05$ ; социальной установки (СП) и стереотипа (С) для ТЦ в пределах 0,612-0,746,  $p < 0,01$ ; для ИЦ в пределах 0,496-0,742,  $p < 0,01$ ; стереотипа (С) и идеала (И) для ТЦ в пределах 0,622-0,705,  $p < 0,05$ ; для ИЦ в пределах 0,538-0,806,  $p < 0,01$ , что указывает на особенности развития ценностной системы личности. Выделенная зависимость не противоречит положению о трансформации социальных ценностей в личностные: социальная ценность вначале присутствует в сознании как известная, не имеющая реального личностного смысла и побудительной силы, и лишь впоследствии, приобретая и то и другое, становится истинной личностной ценностью [1].

3. Выраженные связи между ЦП на уровне мнения (ЛМ) и потребности (СР) и неизменная значимость отдельных ценностей (см. п.1.) на уровнях, указанных выше, подтверждают положение о том, что, потребности устремляются лишь к объектам, воспринимаемым субъектом как относительно доступные, отделенные от него преодолимыми дистанциями (К. Levin, 1926), в противном случае в отношении ценности одного наименования, ценность как потребность (например, в силу ситуативной необходимости) отличалась бы от ценности как мнение более заметной динамикой.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнян Э.А. Микросреда и трансформация общественных ценностей в ценностную ориентацию личности //Образ жизни и ценностные ориентации личности. – Ереван: Изд-во АН АрмССР, 1979. – С.49–61.

2. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций. – М.: Смысл, 1992. – 17с.
3. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности // Вестник Моск. ун-та. Сер.14. Психология. 1996. N4. С.35–44.
4. Погорелова Г.Н. Дифференцированный подход к изучению ценностных представлений студентов технических вузов // Материалы 55-й науч. конф. профессорско-преподават. состава. – Брянск, Изд-во БГТУ, 1999. – С.142–143.
5. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности /Под ред. В.А. Ядова. Л.:Наука, 1979. – 264с.
6. Смирнов Л.М. Анализ опыта разработки экспериментальных методов изучения ценностей// Психол. журн. 1996. Т. 17. N1. С.157–168.

\*Брянский государственный технический университет

## К ВОПРОСУ ОБ ИССЛЕДОВАНИИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ В ШКОЛАХ РАЗНОУРОВНЕВОГО ОБУЧЕНИЯ.

Аспирант Л. Е. Трушталева

Исследование психологических особенностей педагогов, работающих со сложными категориями учащихся в школах разноуровневого обучения (в частности, классы ЗПР), было продолжено с помощью разработанной нами анкеты следующего содержания:

### АНКЕТА 1.

Вашему вниманию будет предложен ряд вопросов. При ответе старайтесь долго не думать. Наиболее интересна Ваша первая реакция.

1. Как Вы начали работать со сложными категориями учащихся (классы ЗПР, компенсирующие классы, вечерняя школа)-
  - а) имею специальное дефектологическое образование и целенаправленно работаю с такими детьми.
  - б) работаю со сложными детьми, т.к. испытываю к ним чувство жалости.
  - в) должен же кто-то работать с такими детьми, так почему же не я.
  - г) работаю, потому что так случайно сложилось, и пока об этом не жалею.
  - д) работаю со сложными категориями детей временно, в связи с личными обстоятельствами.
  - е) свой вариант ответа.
2. Получаете ли Вы эмоциональную отдачу. Работая со сложными детьми
  - а) практически всегда
  - б) иногда
  - в) довольно редко
  - г) почти никогда
  - д) свой вариант
3. С каким настроением Вы обычно идете на работу
  - а) с приподнятым
  - б) с будничным
  - в) с «тяжелым сердцем»
  - г) свой вариант

4. Какие качества, по Вашему, должны присутствовать у педагога, работающего со сложными категориями учащихся

( пронумеруйте все качества начиная с самого, на Ваш взгляд, важного, и по мере убывания значимости.)

- а) работоспособность
- б) физическая выносливость
- в) эмоциональная устойчивость
- г) высокая эмоциональность
- д) быстрота принятия решений
- е) тщательное обдумывание каждого поступка
- ж) общительность и открытость

з) умение абстрагироваться от проблем на работе с целью сохранения собственного здоровья

- и) умение настаивать на своем
- к) свой вариант

5. С какими учащимися Вам хотелось бы работать в дальнейшем

- а) со сложными категориями учащихся
- б) с учащимися массовой районной школы
- в) с учащимися гимназии или лицея
- г) поменять профессию
- д) свой вариант

6. Как Вы считаете, что является наиболее необходимым для успешности протекания педагогической деятельности

( пронумеруйте в зависимости от степени важности)

- а) профессиональная подготовка
- б) психологический настрой
- в) педагогический коллектив
- г) опыт работы
- д) самоподготовка педагога
- е) личностные качества педагога (темперамент, характер и т.д.)
- ж) случайное везение
- з) школьная администрация
- и) конкретные учащиеся
- к) врожденные педагогические способности
- л) свой вариант

7. Есть ли у Вас хобби, если есть, то какое.

8. Представьте, пожалуйста, если находите это возможным-

Ваш пол-

возраст-

стаж педагогической  
работы-  
общий стаж-

СПАСИБО.

На вопросы анкеты ответило 52 педагога, работающих в школе разноуровневого обучения №132 Калининского района Санкт – Петербурга. Это были женщины в возрасте от 28 до 67 лет со стажем педагогической работы от трех до сорока лет. Мы проанализировали ответы и вывели

следующее процентное соотношение: На первый вопрос пункт а) отметило 12% педагогов ( имеют специальное дефектологическое образование),

пункт б) отметило 5% педагогов, в) – 7% педагогов, г) – 51% педагогов, д) – 18% педагогов и 7% педагогов дали свой ответ на поставленный вопрос. Большинство из них отметило близость работы к дому и отсутствие необходимости пользоваться общественным транспортом, а также ответ «потому, что здесь учится мой ребенок»

На второй вопрос анкеты были получены следующие ответы: никто из ответивших педагогов не получает эмоциональную отдачу от занятий с учащимися практически всегда, 14% педагогов получают эмоциональную отдачу иногда, 62% педагогов довольно редко получают эмоциональную отдачу и 22% педагогов не получают эмоциональную отдачу почти никогда. Свой вариант ответа дали 2% педагогов, среди которых были такие ответы, как «я уже давно не стремлюсь эмоционально «выкладываться», «бессмысленно переживать за детей, которые не хотят учиться».

На работу с приподнятым настроением из опрошенных педагогов не идет никто, 76% педагогов идет на работу с будничным настроением, 21% педагогов – с «тяжелым сердцем» и 3% педагогов дали свои варианты ответа, в частности «стараюсь думать об окончании, а не о начале рабочего дня», или ответ с чувством юмора – «с хорошим настроением иду на работу в дни зарплаты».

Приоритет качеств, присутствие которых необходимо педагогу школы разноуровневого обучения распределился следующим образом: эмоциональная устойчивость, физическая выносливость, умение настаивать на своем, работоспособность, быстрота принятия решений, умение абстрагироваться от проблем на работе с целью сохранения собственного здоровья, общительность и открытость, высокая эмоциональность, тщательное обдумывание каждого поступка.

Среди качеств, которые должны присутствовать у педагога, работающего со сложными детьми, приоритет был распределен следующим образом – эмоциональная устойчивость, физическая выносливость, умение настоять на своем, работоспособность, быстрота принятия решений, умение абстрагироваться от проблем на работе с целью сохранения собственного здоровья, общительность и открытость, высокая эмоциональность, тщательное обдумывание каждого поступка. Некоторые педагоги указали необходимость таких качеств, как, например, умение принимать позицию другого человека или умение быстро переключать внимание.

На вопрос, с какими учащимися Вам хотелось бы работать в дальнейшем, 38% педагогов ответило, что они хотели бы продолжать работу со сложными детьми, 8% - с учащимися массовой районной школы, 35% - с учащимися гимназии или лицея, 16% педагогов хотело бы поменять профессию и 3% педагогов дали свои ответы, среди которых были следующие – «во вспомогательной школе с меньшими группами детей», «в техникуме».

Качества, необходимые для успешности протекания педагогической деятельности, в целом, получили следующую порядковую расстановку - опыт работы, личностные качества, врожденные педагогические способности, психологический настрой, самоподготовка педагога, педагогический

коллектив, профессиональная подготовка, школьная администрация, конкретные учащиеся, случайное везение. Среди своих вариантов ответов наиболее интересным оказался ответ «важна необходимость работать», что сродни важности психологической установки. Показательным явилось то, что наиболее важным для успешной работы явился педагогический опыт, а профессиональная подготовка заняла прочную позицию в конце списка, после самоподготовки и даже педагогического коллектива.

На вопрос, есть ли у Вас хобби, в основном, были названы такие занятия, как посещение театров, музеев, чтение книг, а также вязание и просмотр телепередач.

Для того, чтобы полученные данные можно было подвергнуть сравнению, нами планируется провести опрос педагогов в школе – гимназии, что позволит приблизиться к некоторым выводам об особенностях психического состояния педагогов и особенностях профессиональной подготовки педагогов, работающих со сложными категориями учащихся.

\* Кафедра практической психологии СПб ГАСУ.

## А. В. ДРУЖКОВА – ОДИН ИЗ ОСНОВОПОЛОЖНИКОВ ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКОЙ МЕТДИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ В САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ

---

### Г. В. Артемьева

Анна Владимировна Дружкова (род. в 1918 г), широко известный в стране методист истории и обществоведения, пришла в методiku после завершения университетского образования и практической работы в качестве учителя.

Возможно, на ее становление как педагога повлияли ее собственные добрые и умные школьные учителя. Анна Владимировна часто вспоминает Анну Филипповну Подлясную – учителя литературы и директора школы, талантливого художника – Юрия Станиславовича Подлясного. Это она, Анна Филипповна, в 1937 году (в 100-летнюю годовщину гибели А.С. Пушкина) дала задание Анне Дружковой подготовить доклад «Трагическое в творчестве В. Шекспира и в «Маленьких трагедиях» А.С. Пушкина». Готовясь к докладу, школьница прочла почти все трагедии Шекспира и провела сравнительный анализ трагического у двух величайших поэтов.

Всегда тепло и благодарно вспоминает Анна Владимировна о годах своей учебы в элитарном Московском институте истории, философии и литературы (знаменитом МИФЛИ), куда она была зачислена благодаря золотому аттестату, полученному по окончании десятилетки (тогда еще не было золотых медалей). В МИФЛИ она получила возможность слушать лекции и работать в семинарах у крупнейших историков: академика Тихомирова, профессоров Сергеева, Мошкина, Базилевича, Разгона и многих других. Анна Владимировна на всю жизнь запомнила занятия по латинскому языку, проводимые И. Шатерниковой. В МИФЛИ Анне Владимировне удалось закончить только четыре курса, так как

началась война, а завершала свое образование она уже после войны в ЛГУ, там же училась в аспирантуре по кафедре истории.

В далеком 1941 году Дружкова начала свой путь учителя в школе, находившейся в прифронтовой зоне. Именно тогда, она, не подозревая о существовании теоретической методике, стала впервые задумываться над тем, как интереснее, яснее и понятнее раскрыть сущность прошлой жизни людей. В раздумьях и поисках нового, в работе рождалась индивидуальная методика молодой учительницы.

Впоследствии соединение глубоких исторических знаний, полученных в университете, с практическим опытом преподавания в школе, послужило базой для становления Анны Владимировны как ученого методиста.

Решив связать свою судьбу с методической наукой, А.В. Дружкова с 1950 года стала работать на кафедре методике преподавания истории ЛГПИ им. Герцена и оставалась ее сотрудником почти 50 лет.

В поисках путей решения актуальных проблем преподавания, А.В. Дружкова много внимания стала уделять анализу трудов дореволюционных методистов-историков М. Стасюлевича, Н. Рожкова, М. Коваленского и других. Ее интересы распространялись также на область общедидактических исследований. Мы, ее ученики, не перестаем удивляться живому интересу Анны Владимировны к инновационным процессам в методике, ее неустанной способности к анализу всего того, что связано с нашей областью научных исследований.

При всех и всяких перестройках школьного образования, она разрабатывала новые направления, аргументировано и горячо пропагандировала методические идеи, способствующие повышению качества знаний учащихся, их нравственному и гражданскому становлению.

Одним из направлений научных интересов А.В. Дружковой в области методике преподавания истории стали проблемы культуры и быта. По этим вопросам она многие годы вела специальный семинар, который пользовался у студентов большой популярностью. Под ее руководством по этой проблеме были защищены диссертации учителями-практиками Л.М. Предтеченской и В.М. Васильевой.

Другим направлением научной деятельности стало исследование проблем форм и методов развивающего обучения истории. В разные эти аспекты ее затрагивались в исследованиях аспирантов О.Е. Лебедева, Ф.И. Казаковой, П.А. Постникова, И.М. Николаева, С.Б. Смирнова, Х. Тошевой (из Болгарии) и др. Именно ее ученики впервые посвятили свои диссертации выявлению особенностей методики преподавания истории в школах разных типов, разработке методики проведения уроков семинаров и лабораторных занятий, вопросам формирования умений, для обучения.

С конца 50-х годов главным научным интересом Анны Владимировны стало создание методики преподавания обществоведения. Этот курс был введен в школу с 1959 года в качестве экспериментального, а с 1962/63 учебного года стал обязательной дисциплиной. Под ее руководством на протяжении нескольких лет работала группа учителей-экспериментаторов в составе Бойкова В.В., Овчинниковой М.П., Артемьевой Г.В. и др. Неоценимую помощь в формировании обществоведческого направления методики оказало

сотрудничество методистов с учеными ЛГПИ им. А.И. Герцена, особенно, с одним из авторов учебника по обществоведению, ректором педагогического института - А.Д. Боборыкиным. Через печатные труды и широкую лекционную работу группа ленинградских ученых, методистов и учителей помогала педагогам страны быстро освоить новый предмет и методику его преподавания. В одно и то же время с исследователями подходов к проблемному обучению истории Н.Г. Дайри и И.Я. Лернером (к.60-н.70-х гг.), А.В. Дружкова стала разрабатывать основы проблемного обучения обществоведению, создала для учителей-обществоведов типологию проблемных заданий, систему познавательных задач по курсу.

По вопросам преподавания разных по содержанию проблем курса обществоведения под руководством Анны Владимировны были проведены многочисленные диссертационные исследования (Г. Артемьева, В.В. Барабанов, М.П. Овчинникова, Е.М. Персанова, Л.В. Сухорукова и др.).

Несмотря на то, что Анна Владимировна перешагнула порог своего 80-летия, ее продолжают беспокоить судьбы методической науки. В последнее десятилетие в связи с изменениями в жизни нашей страны, с радикальным пересмотром идеологических и содержательных основ истории, как науки и, соответственно, учебного предмета. В этих условиях методика испытывает период переосмысления имевшихся достижений, так как обновляемое содержание требует внесения существенных корректив и в процесс обучения. Однако, по мнению старейшего представителя петербургской методической школы, попытки поглотить методику, как самостоятельную научную дисциплину, общей дидактикой (образовательными технологиями) чреватые невосполнимыми потерями. Различия в содержании школьных предметов обуславливают столь существенные различия в методике, что, например, методику преподавания физики, химии или математики нельзя перенести на процесс преподавания истории или литературы. Родственные же по содержанию предметы имеют много общего и в методике их преподавания.

Анна Владимировна и в наши дни выступает против попыток принизить, умалить роль предметного содержания в обучении истории и обществоведения.. Как и все представители ленинградской школы, она в своих исследованиях и при руководстве работами своих учеников неизменно рассматривала проблемы связи методики с общей дидактикой и возрастной психологией. Вместе с тем, при разработке проблем изучения общественных дисциплин А.В. Дружкова неизменно исходит из идеи определяющей роли *содержательной сущности* предмета. По ее глубокому убеждению содержание предмета должно лежать в основе методики как научной дисциплины. «Новации в области методов, форм обучения бессильны решить образовательные проблемы, если они не будут опираться на полноценное содержание» - эту идею Анна Владимировна отстаивала и отстаивает на протяжении всей своей шестидесятилетней педагогической деятельности.

А.В. Дружкова создала, имевшую долгую жизнь, программу курса методики преподавания обществоведения для педагогических вузов, а также издала теоретический курс для студентов (было несколько изданий) и многочисленные пособия для учителей. Всего ею опубликовано более 150 работ.

Следует отметить широкие личные связи Анны Владимировны с учительством нашего города. За всю свою долгую педагогическую деятельность Анна Владимировна никому не отказывала в помощи, чутко отзываясь на любые просьбы о помощи.

Особо хочется отметить огромную работу Дружковой А.В. с аспирантами их у нее - более 30 человек. Сейчас они работают в разных уголках нашей страны, а также – на Кубе, в Сирии, Болгарии. Вряд ли найдется ее ученик, который бы не удивлялся блистательным умением Анны Владимировны быстро улавливать и мгновенно развивать их, едва наметившиеся, новые мысли, не восхищался ее способностью щедро одаривать всех окружающих новыми идеями. Эта открытость, трогательное внимание к своим воспитанникам, сочетающаяся с деликатностью и удивительной скромностью, снискали ей почтительную, искреннюю любовь учеников.

Для коллег по кафедре Анна Владимировна является примером *бескорыстного, непрестанного, творческого служения методической науке.*

\* Санкт-Петербург.

## ПРОГРАММА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ОПЫТ ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ

---

**Психологи Н. В. Дуранина, Л. В. Каневская, Т. Н. Майорова.**

Конструктивный характер адаптации, а, значит, и ее эффективность, определяется способностью человека к гармонизации своих психических состояний. Основой быстрой и гибкой адаптации является общая гармонизация человека (то есть гармонизация физической, эмоциональной и интеллектуальной сфер), которая прежде всего связана с эмоциональными состояниями и отношениями, критериями которых выступают эмоциональная устойчивость и развитие креативности.

Интенсивность и глубина происходящих в обществе перемен отражается на эмоциональной сфере каждого человека. В системах же воспитания и образования эмоциональной сфере редко уделяется должное внимание, поэтому разработка программ, направленных на эмоциональное образование, является чрезвычайно актуальной. Образование в области эмоциональной сферы - процесс и результат усвоения системы знаний, умений и навыков в области эмоций, эмоциональных состояний и отношений - как никогда необходимо человеку любого возраста и профессии.

Таким образом:

***ЦЕЛЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*** является

Повышение гибкости и эффективности адаптации, а также развитие креативности через гармонизацию эмоциональных состояний и отношений.

**ЗАДАЧАМИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ** выступают:

1. получение знаний о законах взаимодействия и взаимовлияния;
2. выработка навыков наблюдения и самонаблюдения;
3. знакомство с содержанием эмоций и эмоциональными состояниями ;
4. знакомство с методами гармонизации эмоциональных состояний и их применение.

Концептуальные основы.

Данная программа разработана выпускниками факультета психологии СПбГУ Дураниной Н.В. и Каневской Л.В. в рамках гуманистического подхода и все применяемые методы (групповая психотерапия, арт-терапия: танцевальная терапия, кино-терапия; телесно-ориентированная терапия и др.) осуществляются исходя из принципов данного подхода.

Особенностью гуманистического или личностно-ориентированного подхода является такой взгляд на человека, когда предполагается, что он наделен возможностями непрерывного развития и самореализации и его задача-актуализация этих возможностей, рост и развитие личности.

Центральной гипотезой основоположник личностно-ориентированного подхода К.Роджерс рассматривал утверждение, что именно внутри человека находятся ресурсы для самопонимания, изменения собственных жизненных установок и поведения и что эти ресурсы могут быть найдены, высвобождены в условиях определенного климата (выделено авт. статьи) содействующих этому психологических установок. (Rogers C. "A way of being", 1980).

Создание такого климата или эмоционального состояния лежит в основе работы по данной программе. Существуют три условия, которые должны присутствовать для того, чтобы этот климат был развивающим. Такими условиями являются конгруэнтность (подлинность), признание ценности человека, эмпатия. *Эти условия используются тогда, когда целью является развитие человека.*

Создание такого климата и поддержание его на протяжении всего обучающего процесса - основная задача педагога, который оказывается сам включенным в данный процесс как субъект и объект взаимодействия, одновременно развиваясь и обогащаясь знанием и опытом. Взаимодействие, основанное на принципах гуманистического подхода, представляет особый род общения, определяемый как общение второго рода (Краткий психологический словарь, 1998г.). К.Роджерс так описывает такого рода взаимодействие: "...я слышу слова, мысли, оттенки чувств, личностные смыслы, даже те мысли,

которые находятся за пределами сознательного намерения говорящего”(Rogers,1980.)

Основываясь на гуманистическом подходе, работа по данной программе осуществляется с такими категориями как психические состояния и отношения. Особое внимание обращается на эмоциональный компонент психических состояний.

Состояния являются важнейшей частью всей психической регуляции, играют существенную роль в любом виде деятельности и поведения. Психическое состояние человека отражает важные особенности и уровень гомеостаза и адаптированности индивида, их психические компоненты.

Определение психического состояния как особой психологической категории формулируется так: это - целостная характеристика психической деятельности за определенный период времени, показывающая своеобразие протекания психических процессов. (Левитов, 1964). *Состояние выступает как форма саморегуляции психики и как один из важнейших механизмов интеграции человека как целостности – как единства духовной, психической и телесной организации.* Психическое состояние одновременно является формой интеграции и текущих изменений организма, и динамики психических процессов, и актуальных особенностей как отдельных сфер личности, так и личности в целом.

Довольно часто в качестве самостоятельного класса выделяют эмоциональные состояния. Эмоции и состояния неразрывно связаны. И те, и другие имеют интегративные функции и обеспечивают реагирование человека как целостности (в его духовном, психическом и телесном единстве) на текущую ситуацию, на все воздействия, направленные на него. Любое состояние включает в себя эмоции как неотъемлемую составляющую. Эмоциональные состояния – это класс состояний, в которых эмоциональные характеристики выходят на передний план.

К числу характеристик состояния относится и степень осознанности субъектом того или иного состояния, осознание своих отношений с миром живой и неживой природы, осознание отношений с миром людей (с обществом в целом, с отдельными группами, со значимыми другими), осознание (восприятие, понимание, оценивание, принятие) себя.

Таким образом, центральное место в осознании состояний занимают отношения; на них должны быть в большей степени направлены усилия в теоретических и экспериментальных исследованиях (“Психические состояния”, 2000). А методом, позволяющим взаимодействовать с эмоциональной сферой через осознание является наблюдение, актуальность развития навыков которого отмечается в работах отечественных и зарубежных психологов и философов.

Процесс гармонизации эмоциональных состояний и психических состояний вообще тесно и неразрывно связан с гармонизацией процесса взаимодействия и взаимовлияния, то есть оптимизацией процесса общения. Поэтому работа в области эмоционального образования, на наш взгляд, должна включать в себя следующие аспекты:

1. осознание содержания эмоций и эмоциональных состояний человека
2. познание законов общения
3. выработка навыков и приемов, направленных на гармонизацию эмоциональных состояний и оптимизацию общения.

В процессе эмоционального образования развивается способность человека гармонизировать свои эмоциональные состояния и процесс общения, что приводит к росту познавательной способности, повышению адаптации и развитию креативности.

Таким образом, в целях повышения жизнеспособности человека, развития его креативности и совершенствования способов адаптации необходима работа по гармонизации в области эмоциональной сферы. Наиболее эффективно такая работа осуществляется на уровне гармонизации отношений и психических состояний (прежде всего - эмоциональных), так как психическое состояние выступает как форма саморегуляции психики и является одним из важнейших механизмов интеграции человека как целостности – как единства духовной, психической и телесной организации.

Особенностью этой программы является использование структурированного танца как интегрирующего и гармонизирующего средства. В отличие от спонтанного, в структурированном танце уже есть конкретная танцевальная схема (структура), которая для каждого вида танца своя и связана с историей его развития. Структурированный танец направлен на осознание всех видов взаимодействия, а потому предполагает налаживание связей не только с собой, но и с другими людьми и с окружающим пространством. Спонтанный танец предполагает погружение человека в свою эмоциональную сферу, тогда как структурированный танец направлен на интеграцию всех аспектов человека за счет включения взаимодействия с другими людьми и окружающим миром. Таким образом, структурированный танец интегрирует физический, эмоциональный и интеллектуальный аспекты человека. В процессе интеграции происходит создание качественно новых эмоциональных состояний, которые позволяют формировать качественно новые продуктивные отношения к себе, другим людям и окружающему миру, что находит свое выражение в повышении уровня адаптации и оптимизации процесса общения.

Описанная выше программа эмоционального образования реализуется на базе Кронштадтского Дома Детского и Юношеского Творчества. Сфера

приложения - целое сообщество детей и их родителей, педагогов и управленческого персонала с целью гармонизации эмоциональных состояний и отношений, повышения творческого потенциала каждого обучающегося, каждого объединения и ДДЮТ в целом.

Работа с детьми в возрасте от 10 до 21 года осуществляется в ДДЮТ на базе объединения “Творческая Школа-мастерская Общениа” по программе “Искусство общения или как нарисовать свой жизненный путь красками”.

Первичные результаты

1. Для детей

Критерием оценки достижения начального уровня гармонизации личности ребенка (первый год обучения) является повышение самооценки, повышение работоспособности, увеличение интереса к жизни.

В дальнейшем (на втором году обучения) происходит стабилизация характеристик, появившихся на начальном уровне, оптимизация процессов общения (налаживание связей с самим собой, родителями, сверстниками, другими людьми, окружающей средой).

На третьем году обучения ожидается повышение эмоциональной устойчивости, адаптации и развитие креативности.

2. Для родителей

Ожидаемым результатом является оптимизация процесса общения со своим ребенком и повышение интереса к жизни.

3. Для педагогов

Результатом обучения является познание в области эмоциональных состояний и отношений, выработка практических навыков гармонизации состояний этого рода, что повышает эмоциональную устойчивость и приводит к оптимизации процесса общения (налаживание связей с самим собой, трудовым коллективом, другими людьми, окружающей средой). В свою очередь, все это обеспечивает непрерывный рост профессионализма и выступает профилактикой профессионального выгорания.

\*Дом Детского и Юношеского Творчества г. Кронштадта.

РЕАБИЛИТАЦИОННАЯ ПРОГРАММА:  
“ПСИХОЛОГИЧЕСКИ ЗДОРОВЫЙ РЕБЕНОК – БУДУЩЕЕ НАЦИИ”

---

**А.А.Красненко, С.А.Мазан, Т.Б.Топор-Гилка,**

**Срок реализации программы: 2000-2005 года**

**Исполнитель:** Психологическая служба Медико-оздоровительного социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних.

**Цель:** предоставление психологической помощи наиболее незащищенному слою населения – социальным сиротам, через внедрение психологической культуры и улучшения психологического здоровья детей.

**Конкретная возрастная группа:** 6-17 лет.

**Данные об апробации программы.** Программа была апробирована на базе МОСРЦ за период: ноябрь 2000 - ноябрь 2001. Методическая поддержка была оказана Городским психологическим центром при Службе по делам несовершеннолетних г. Киева. В целом апробация дала положительные результаты. Проводится постоянное усовершенствование программы психологической реабилитации.

**Курс:** 1-2 классы

**Развитие интеллектуальных психических процессов.**

**Цель:** развить познавательные способности ребенка и преодолеть дезадаптацию ребенка в учебном процессе.

**Задачи:**

- развитие психических процессов (восприятие, внимание, память, мышление, воображение);
- формирование коммуникативных навыков;
- формирование навыков взаимодействия;
- адаптация младшего школьника к учебному процессу.

**1. Занятие: Знакомство.**

Цель: - знакомство и сплочение группы.

- 1) Знакомство (“Имя и движение”).
- 2) Основное содержание (“Путаница”, “Прошепчи имя”, “Интервью”, “Принятие правил группы”, “Мое личное место”).
- 3) Рефлексия
- 4) Прощание.

**2. Занятие: Диагностика.**

Цель: - исследование познавательной сферы детей; - определение уровня интеллектуального развития детей; - сплочение группы.

- 1) Приветствие (“Броуновское движение”).
- 2) Основное содержание (“Тест Векслера”).
- 3) Рефлексия.
- 4) Прощание.

**3. Занятие: На сколько я внимательный.**

Цель: - сплочение группы; - тренировка произвольного компонента внимания.

- 1) Приветствие (Веселым способом).
- 2) Основное содержание (“Птенца”, “Слушаем тишину” “Громко и тихо” “Угадай звук”).
- 3) Рефлексия.
- 4) Прощание.

**4. Занятие: Доброе ли я запоминаю?**

Цель: - тренировка произвольного компонента памяти; - отработка разных видов запоминания (аудиального, зрительного, моторного).

- 1) Приветствие.

2) Основное содержание (“Жил-был кот”, “Передача воображаемого предмета”, “Живое фото”, “Общая сказка”, “Рыба - птица - зверь”).

3) Прощание.

**5. Занятие: Имею ли я свою мысль?**

Цель: - тренировка способностей творчески мыслить и высказывать собственную мысль.

1) Приветствие.

2) Основное содержание (“Подснежник”, “Дорисовать рисунок”, “Скрепки”, “Установление причинно-следственных связей”, “Отгадай слово”).

3) Рефлексия.

4) Прощание.

**6. Занятие: Я – фантазер.**

Цель: -тренировка творч. Воображения; -тренировка креативных способностей.

1) Приветствие.

2) Основное содержание (“Подснежник”, “Внутренний мультфильм”, “Нарисуй то что увидел”, “Как можно использовать этот предмет”, “Закончи сказку по своему”, “На что это похоже”).

3) Рефлексия.

4) Прощание.

**7. Занятие: Как я думаю.**

Цель: - тренировка логического мышления; - отработка стандартных мыслительных операций.

1) Приветствие.

2) Основное содержание (“Какая следующая цифра”, “4-й лишний”, “Обобщение”, методика Замбиявичене, “Отгадай предмет по его признакам”, “Зеркало”).

3) Рефлексия.

4) Прощание.

**8. Занятие: Я – частичка мы.**

Цель: - тренировка способностей к совместной деятельности; - отработка навыков сотрудничества и взаимодействия.

1) Приветствие.

2) Основное содержание (“Ручеек”, “Отгадай слово”, “Совместный рисунок”, “Тропа”).

3) Рефлексия.

4) Прощание.

**9. Занятие: У меня есть собственные мысли.**

Цель: - тренировка способностей творчески и самостоятельно мыслить; - отработка навыков выражения своих мыслей.

1) Приветствие.

2) Основное содержание (“Пересчитай объекты с заданными признаками”, “Синонимы - антонимы”, “Создай предложение”, “Пиктограммы”, “Закончи фразу”).

3) Рефлексия.

4) Прощание.

#### **10. Занятие: Я – внимательный.**

Цель: - тренировка произвольного компонента внимания; - отработка навыков взаимодействия.

1) Приветствие.

2) Основное содержание (“Минутка”, “Запрещенное движение”, “Синтез слов из звуков”, “Что изменилась”, “Змейка”).

3) Рефлексия.

4) Прощание.

#### **11.Занятие: У меня красивая память.**

Цель: -тренировка произвольного компонента различных видов памяти.

1) Приветствие.

2) Основное содержание (“Восстанови ряд слов”, “Составь историю”, “Что изменилось”, “Передача вымышленного предмета”).

1) Рефлексия.

2) Прощание.

**Курс:**

3-5 классы

**“Уроки психологии”**

**Цель:** создание условий для формирования у детей эффективного стиля познавательной деятельности

**Задачи:**

- формировать у детей положительную мотивацию к обучению;
- оказать содействие в формировании у ребенка навыков самоанализа и рефлексии;
- оказать содействие в формировании сознательного отношения ребенка к своим реальным познавательным возможностям и умение соотносить их с собственными притязаниями.
- создание условий для перенесения позитивного опыта в реальный учебный процесс.

#### **1.Занятие: Знакомство.**

Цель: - знакомство и сплочение группы.

1) Знакомство (“Паутинка”)

2) Основное содержание (“Путаница”, “Совместный рисунок”, “Письмо”, принятие правил группы).

3) Рефлексия

4) Прощание. (“Необычным способом”)

#### **2.Занятие: Что такое уроки психологии?**

Цель: - формирование навыков самоанализа;

1) Приветствие (“Необычным способом”)

2) Основное содержание (“Что такое уроки психологии?”, “Что могут все люди?”, “Что ощущают, что думают, что делают все люди?”, “Закончи фразу”)

3) Рефлексия.

4) Прощание. (“Необычным способом”).

### **3.Занятие: Мои сильные и слабые стороны.**

Цель: - научить детей анализировать свои сильные и слабые стороны; - помочь детям увидеть перспективы и средства развития своих возможностей.

- 1) Приветствие (“Необычным способом”)
- 2) Основное содержание (“Какого цвета у тебя глаза?”, “Какого цвета у тебя волосы?”, “У кого нога больше”, “Кто я? Чем я отличаюсь от других?”, “Мои сильные и слабые стороны”, “У меня хорошо получается... , значит, в школе я смогу...”).
- 3) Рефлексия.
- 4) Прощание. (“Непривычным способом”).

### **4.Занятие: Что я могу и чего не могу?**

Цель: - показать детям как можно использовать новые знания о себе в реальной жизни и обучении; - помочь увидеть перспективы развития своих способностей.

- 1) Приветствие (“Необычным способом”)
- 2) Рефлексия предыдущего занятия.
- 3) Основное содержание (“Я почти не умею..., но если я потренируюсь, то...”, “Насколько мы знаем друг друга”, “Рисунок себя в настоящем и будущем”).
- 4) Рефлексия.
- 5) Прощание. (“Непривычным способом”).

### **5.Занятие: Какой я?**

Цель: - оказать содействие по самоосознанию Я ребенка.

- 1) Приветствие (“Необычным способом”)
- 2) Рефлексия предыдущего занятия.
- 3) Основное содержание (беседа на тему: “Что интересного узнали о себе во время этих уроков?”, упражнение “Произведение на тему: “Какой я ”, “Теперь я знаю что ты”).
- 4) Рефлексия.
- 5) Прощание. (“Необычным способом”).

### **6.Занятие: Память и ее виды.**

Цель: - знакомство с понятием “память” и видами памяти.

- 1) Приветствие (“Необычным способом”)
- 2) Основное содержание (“Кто с кем стоит?”, “Наша память”, “9 фигур”, “знакомый звук”, “10 слов”).
- 3) Рефлексия.
- 4) Прощание. (“Непривычным способом”).

### **7.Занятие: Учусь запоминать.**

Цель: - отработка приемов запоминания материала, который предъявляется зрительно.

- 1) Приветствие (“Необычным способом”).
- 2) Рефлексия предыдущего занятия

3) Основное содержание (“Запомни и нарисуй”, “Как лучше запоминать разные фигуры”).

4) Рефлексия.

5) Прощание. (“Необычным способом”).

**8.Занятие:                   Внимание.**

Цель: - знакомство с понятием внимания; - развитие навыков концентрации внимания и его распределение.

1) Приветствие (“Необычным способом”).

2) Рефлексия предыдущего занятия.

3) Основное содержание (беседа на тему: “Внимание”, “Диктант”, “Тестовая задача”, “Составь рассказ”).

4) Рефлексия.

5) Прощание. (“Необычным способом”).

**9.Занятие:                   Внимание и интерес.**

Цель: - развитие произвольного внимания;

1) Приветствие (“Необычным способом”).

2) Рефлексия предыдущего занятия.

3) Основное содержание (“Корректирующая проба”, беседа на тему: “Произвольное внимание”, “Нарисуй свое внимание”, анализ рисунков).

4) Рефлексия.

5) Прощание. (“Непривычным способом”).

**10.Занятие:                Восприятие и его свойства.**

Цель: - знакомство с понятием “восприятие”, его видами и свойствами.

1) Приветствие (“Необычным способом”).

2) Рефлексия предыдущего занятия.

3) Основное содержание (“На что это похоже?”, беседа на тему: “Восприятие”, “Воспринимаем время”, “Воспринимаем расстояние”, “Делай как я”, “Что здесь припрятано?”).

4) Рефлексия.

5) Прощание. (“Непривычным способом”).

**11.Занятие:                Воображение.**

Цель: - знакомство с понятием “воображение”; - развитие способностей фантазирования.

1) Приветствие (“Необычным способом”).

2) Рефлексия предыдущего занятия.

3) Основное содержание (“Рисунок увиденного”, “Закончи сказку”, беседа о воображении и его свойствах, “Три зверя”).

4) Рефлексия.

5) Прощание. (“Необычным способом”).

**Курс:**

6-7 классы

**Комплекс занятий по развитию умений саморегуляции и релаксации.**

**Цель:** снятие эмоционального напряжения и формирование навыков адекватного эмоционального предъявления себя.

**Задачи:**

- выведение наружу эмоционального фона ребенка;
- работа с чувствами и формирование навыков распознавания собственных чувств и чувств окружающих;
- овладение навыками снижения агрессивности и эмоционального напряжения;
- развитие умений саморегуляции и релаксации;
- осознание собственного Я.

**1.Занятие: Знакомство.**

Цель: - установить психологический контакт с детьми; - выработать основные правила обращения в группе.

- 1) Знакомство (“Рассказ о себе”).
- 2) Вступительная часть (“Как мы хотим чтобы к нам относились”).
- 3) Снятие усталости (“Расцветающий тюльпан”).

**2.Занятие: Агрессивность.**

Цель: - сплотить группу; - вывести сдерживаемую агрессию наружу.

- 1) Разминка (“Совместный рисунок”).
- 2) Основное содержание (“Ворвись в круг”, “Вымешиваем глину”, “Приведения”).
- 3) Рефлексия.

**3.Занятие: Агрессивность.**

Цель: - распознать свое эмоциональное состояние; - научить элементарным навыкам снятия эмоционального и мышечного напряжения.

- 1) Разминка (“Импульс”).
- 2) Основное содержание (“Разноцветный цветок”, “Прилепала”, “Лесорубы”, “Оригинальное прощание”).
- 3) Рефлексия.

**4.Занятие: Дерево.**

Цель: - диагностика глубинных эмоциональных переживаний; - предоставить первичное эмоциональное подкрепление.

- 1) Релаксация.
- 2) Основное содержание (Метод символ драма. Мотив - “дерево”).
- 3) Рисунок образа.
- 4) Рефлексия.

**5.Занятие: Океан.**

Цель: - расширить эмоциональное поле; - насытить позитивом.

- 1) Релаксация.
- 2) Основное содержание (Метод музыкальной терапии. Мотив - “океан”).
- 3) Рисунок образа.
- 4) Рефлексия.

**6.Занятие: Луг**

Цель: - диагностировать витальность и отношения с матерью;- удовлетворить архаические потребности.

- 1) Релаксация.
- 2) Основное содержание (Метод символ драма. Мотив - “луг”).
- 3) Рисунок образа.
- 5) Рефлексия.

**7.Занятие: Ручей.**

Цель: - исследовать внутренние ресурсы; - удовлетворить архаические потребности; - раскрыть витальность; - развивать эмпатию.

- 1) Релаксация.
- 2) Основное содержание (Метод символ драма. Мотив - “ручей”).
- 3) Рисунок образа.
- 4) Рефлексия.

**8.Занятие: Гора**

Цель: - исследовать целеустремленность ребенка, умение направляться вперед; - пережить состояние победы; - развивать эмпатию.

- 1) Релаксация.
- 2) Основное содержание (Метод символ драма. Мотив - “гора”).
- 3) Рисунок образа.
- 4) Рефлексия.

**9.Занятие: Дом.**

Цель: - исследовать внутренний мир ребенка; - осознание собственного “Я”.

- 1) Релаксация.
- 2) Основное содержание (Метод символ драма. Мотив - “дом”).
- 3) Рисунок образа.
- 4) Рефлексия.

**10.Занятие: Опушка леса.**

Цель: - вызвать представление образа символического существа, которое воплощает страхи или проблемы; - удовлетворение архаических потребностей.

- 1) Релаксация.
- 2) Основное содержание (Метод символ драма. Мотив - “опушка леса”).
- 3) Рисунок образа.
- 4) Рефлексия.

**11.Занятие: Мудрец.**

Цель: - предоставить возможность закончить внутреннюю работу; - удовлетворение архаических потребностей.

- 1) Релаксация.
- 2) Основное содержание (Метод символ драма. Мотив - “мудрец”).
- 3) Рисунок образа.
- 4) Рефлексия.

**Курс:**

8-11 классы

**Тематические диспуты**

**Цель:** оказывать содействие активному мышлению подростка и формированию ее собственного мировоззрения.

**Задачи:**

- раскрыть подросткам гуманистические ценности человечества;
- научить подростков высказывать собственную точку зрения;
- научить понимать и принимать точку зрения, мысли других людей;
- оказывать содействие познанию подростком собственного “Я”

**1.Занятие: Знакомство.**

Цель: - установление психологического контакта с детьми; - выработать основные правила обращения в группе.

- 4) Знакомство (“Мое имя”, “Кто я?”).
- 5) Основная часть (“Правила группы”, “Все вместе”, “Групповой рисунок”).
- 6) Завершение (“Ритуал прощания”).

**2.Занятие: Я – индивидуальность.**

Цель: -осознание своей неповторимости; -осознание разных сторон своего “Я”.

- 1) Приветствие (“Броуновское движение”).
- 2) Основная часть (“Рисунок моего внутреннего мира”, направленное фантазирование “Я -индивидуальность”).
- 3) Завершение (“Резюме”, “Ритуал прощания”).

**3.Занятие: Мой жизненный выбор.**

Цель: - осознание своих целей на будущее; - осознание неповторимости человеческой жизни.

- 1) Приветствие (“Броунівський движение”).
- 2) Основная часть (игра “Мой жизненный выбор”).
- 3) Завершение (“Резюме”, “Ритуал прощания”).

**4.Занятие: Дружба.**

Цель: - формирование адекватного представления о дружбе;

- 1) Приветствие (“Броуновское движение”).
- 2) Основная часть (легенда “Про Дамона и Финтия”, “Как можно заслужить дружбу”).
- 3) Завершение (“Резюме”, “Ритуал прощания”).

**5.Занятие: Любовь.**

Цель: - определение форм и видов любви; - формирование адекватного представления о любви и взаимоотношениях, которые возникают между людьми, которые любят друг друга.

- 1) Приветствие (“Броуновское движение”).
- 2) Основная часть (“Любовь с первого взгляда”, “Ревность”, “Страсть”).
- 3) Завершение (“Резюме”, “Ритуал прощания”).

**6.Занятие: Религия.**

Цель: - оказывать содействие определению содержания религиозных взглядов; - формирование адекватного отношения к религиозным сектам;

- 1) Приветствие (“Броуновское движение”).
- 2) Основная часть (Место религии в моей жизни, Секты, Религии мира).
- 3) Завершение (“Резюме”, “Ритуал прощания”).

**7.Занятие: Одиночество.**

Цель: - определение понятия одиночества; - оказывать содействие осознанию жизненного одиночества и формирование адекватного отношения к тому; - оказывать содействие осознанию себя частью общества, “жизнь”

- 1) Приветствие (“Броуновское движение”).
- 2) Основная часть (“Одиночество”, “Я один и со всеми”, “Остров”).
- 3) Завершение (“Резюме”, “Ритуал прощания”).

**8.Занятие: Творчество в нашей жизни.**

Цель: - оказывать содействие осознанию значимости творчества в жизни; - оказывать содействие развитию креативности.

- 1) Приветствие (“Броуновское движение”).
- 2) Основная часть (“Творить значит жить, жить значит творить”, “Смысл и содержание”).
- 3) Завершение (“Резюме”, “Ритуал прощания”).

**9.Занятие: СПИД.**

Цель: - осознание опасности СПИДа; - формирование адекватного отношения к ВИЧ-инфицированным .

- 1) Приветствие (“Броуновское движение”).
- 2) Основная часть (Подпиши мое письмо, Мое отношение к ВИЧ-инфицированным).
- 3) Завершение (“Резюме”, “Ритуал прощания”).

**10.Занятие: Ранние половые отношения и контрацепция.**

Цель: - профилактика ранних половых отношений;- оказывать содействие осознанию своей ответственности в половых отношениях; - пропаганда безопасности половых отношений.

- 1) Приветствие (“Броуновское движение”).
- 2) Осн. часть (к/ф «Ночной саксофон», «Выбор», «Правда и вранье о сексе»).
- 3) Завершение (“Резюме”, “Ритуал прощания”).

**11.Занятие: Самореализация.**

Цель: - определить понятия “самореализация”; - оказывать содействие развитию самореализации.

- 1) Приветствие (“Броуновское движение”).
- 2) Основная часть (“Развитие”, “Мои стремления”, “Философия жизни”).

ОСОБЕННОСТИ ВНЕДРЕНИЯ ПРОГРАММЫ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ “ПСИХОЛОГИЧЕСКИ  
ЗДОРОВЫЙ РЕБЕНОК — БУДУЩЕЕ НАЦИИ”

---

**Т. Б. Топор-Гилка**

Развитие ребенка в современном украинском обществе происходит на фоне социально-экономических преобразований. Ранее, стремясь к высоким целям мы неосмотрительно разрушали родственные связи, национальные традиции и устои. Наиболее ощутимы результаты этих стремлений в промышленных регионах: более высокий уровень наркотизации, алкоголизации, разводов, самоубийств и детей сирот при живых родителей. Наиболее незащищенной частью населения в этих условиях становятся дети, тем более если они принадлежат к категории социальные сироты. Не для кого не секрет, что ребенок в своем развитии опирается на духовно-культурные ориентиры взрослого. При этом отсутствие жизненных ориентиров порождает растерянность и нарушение развития личности, что ведет к дезадаптации ребенка в социуме.

Дезадаптированный ребенок не в состоянии адекватно взаимодействовать с социумом, что и обуславливает необходимость психологической реабилитации. Осуществление реабилитации требует создания таких психологических условий, которые способствовали бы сохранению положительного эффекта восстановления. Реабилитировать — означает восстановить первоначальную форму и соответствующее функционирование. Восстановление предусматривает избавление последствий переживаний, нежелательных установок, неуверенности в собственных силах, тревоги и страхов.

Для большинства воспитанников Медико-оздоровительного социально-реабилитационного Центра (МОСРЦ) общим является недостаточность культурной среды, которая благотворно воздействовала бы на них. Под культурной средой мы понимаем, ту этическую, этническую, духовную и моральную ситуацию которая окружает человека и влияет на его развитие. Для ребенка же культурная среда имеет неопределимое формирующее значение. Известно, что ребенок воспринимает информацию, которую получает из среды быстрее и глубже, чем взрослый, и делает он это не критично, не осознано, изменяясь вместе с наименьшими преобразованиями в культурном пространстве общества. Он впитывает информационный поток, теряясь во множестве противоречивых, непонятных событий. Его ребенка принимает то, что ближе ему, что доступно его сознанию, что помогает утвердиться среди ровесников, особенно среди них. Ребенок принимает

нормы поведения бессознательно, проверяя их затем в реальной жизни и от того какие ответные реакции он получает из культурной среды зависит то какой будет его личность.

Именно поэтому, большое внимание в реализации реабилитационного процесса мы уделяем работе по повышению уровня культурной среды. Создание ситуации общего развития является важным фактором в формировании полноценной личности. И именно такой ситуации лишены дети из проблемных семей. Ведь, как только между родителями появляется непонимание, или родители очень заняты другими делами, или ухудшаются отношения родителей со старшим поколением родственников, или кто-то из родителей становится на неверный путь, первое о чем забывают в семье — это про общекультурный аспект воспитания ребенка. Данное упущение в воспитании начинается с мелочей, которым почти никто всерьез не относится. Родители не интересуются тем какие телевизионные программы смотрит ребенок, какие книжки читает (если вообще читает потому, что некоторые дети этого не умеют), когда ребенок последний раз был в музее или театре и вообще знает ли ребенок где эти музеи находятся и что это такое. Этот уровень духовного упадка присутствует и в довольно благополучных семьях. Категория детей Медико-оздоровительного социально-реабилитационного Центра (социальные сироты) теряет общение, как средство духовного и культурного развития. Надо отметить что при всей своей важности это средство не требует особых затрат времени, сверхбольших усилий и специальной профессиональной подготовки. Более того, ребенок данной категории часто не имеет образа нормальной модели семьи.

По нашим подсчетам, дети, которые на протяжении 2000-2001 находились в МОСРЦ, принадлежали к типам семей, описанным в Таблице.

Таблица

**Типы семей воспитанников**

	Социальное положение семьи									
	Полная	Неполная	Многодетная	Малообеспеченная	Функционально несостоятельные	Дети сироты	Полу сироты	Неблагополучные	Дети под опекой	Матери-одиночки
Количество семей	168	214	100	300	78	14	65	44	42	14

Наиболее благоприятным школьным возрастом для общекультурного воздействия есть возраст младшего школьника. В работе с этой возрастной группой нами внедряется культурно развивающий, систематизированный и целенаправленный комплекс психологических мероприятий. За время работы в данном направлении были выявленные положительные сдвиги в поведении и психологическом состоянии воспитанников. В особенности ярко это

наблюдается у детей, которые повторно приезжают в Центр. В результате работы дети убеждаются в том, что хотя и маленькие могут чего-то добиваться в жизни, иметь большее, чем жалость окружающих и осознают свою самооценку. Уже дети 1—5 классов с помощью психологических занятий учатся различать свои чувства, мысли, действия и говорить о них. Дети уже приходят на сеанс к консультанту не просто получить эмоциональную поддержку или ощутить тепло, но и поделиться своими чувствами, проблемами, что-то наладить в своих отношениях с окружающими и в своем внутреннем мире. Далее у ребенка появляется ответственность за свою жизнь, что является важным шагом в сторону позитивации мышления и становления личности.

Следующим важным этапом, на котором духовно-культурная среда играет решающую роль, — является подростковый период. В это время происходит формирование Я-концепции человека. Работая с подростками, нам стало понятно, что для данной возрастной группы наиболее важной и легкой для восприятия, является информация получаемая от ровесников. Подтверждение этого факта мы также находим в психологической литературе. Поэтому не удивительно, что избранная нами форма групповой работы — диспуты на актуальные для подростков темы, хорошо зарекомендовала себя в данной возрастной группе. Она не только является интересной для подростков, но и эффективно развивает их способность мыслить на философском уровне, отстраняясь от будничного взгляда на вещи.

У детей находящихся в МОСРЦ был также зарегистрирован высокий уровень агрессивности. Агрессивность обычно дебютирует в младшем школьном и раннем подростковом возрасте, и в случае наличия семейных неурядиц и хронических негативных параметров физиологической среды, становится серьезной проблемой для окружающих, но прежде всего для самого ребенка. Проявления агрессивности являются последствиями преимущественно нейродинамического и психодинамического уровней в структуре человека, генетически обусловленных, поскольку младший школьный и ранний подростковый периоды — это время максимального проявления этого качества. Максимального потому, что агрессивность проявляется спонтанно, произвольно, так как отсутствуют развитые механизмы самоконтроля и самосознания. Нами подмечено, что неумение проявлять агрессивность в социально приемлемой форме приводит к аккумуляции высокого эмоционального напряжения у детей данной возрастной группы. Они становятся раздражающими, повышается уровень пессимизма и негативизма, который ярко обнаруживается в поведении и отношении к социальной среде, которая оказывает содействие формированию негативного мышления. Негативное мышление в свою очередь является человека саморазрушающим и во многих случаях ведет к нарушению Образа-Я, низкому уровню интегрированности личности и прежде всего его самосознания. Все это приводит к становлению агрессивного поведения, которое влечет за собою девиации поведения.

Сейчас мы можем наблюдать положительные изменения у детей этой возрастной группы вследствие прохождения комплекса занятий по снижению агрессивности и эмоционального напряжения и дополнительной

индивидуальной работы. У ребенка появляется вера в свои силы, в свою “нормальность”, когда он обогащается навыками саморегуляции своего поведения и появляется вера во взрослого от которого видит уважение к себе как к индивиду. Понятно что эти изменения не являются кардинальными и мгновенными, они имеют свое разворачивание во времени. Поэтому лучше они заметны у детей которые проходят повторную реабилитацию в Центре.

Главной особенностью нашего подхода есть его гибкость и персонификация. Для этого разработанная система психологической защиты, которая состоит из взаимозаменяемых и мобильных психологических блоков работы.

По результатам психологического обследования, бесед, консультаций на протяжении года были выявлены следующие психологические особенности воспитанников МОСРЦ соответственно возрастным группам.

#### Младшая группа (1-5 классы).

Фрустрирована потребность в эмоциональном и телесном контакте и тепле, недостаток внимания со стороны родителей, родных, у детей младшего школьного возраста, приводит к защитным агрессивным реакциям (дети бьются, кусаются); замкнутости (защита внутреннего мира), тревожности, страхов; компенсаторной импульсивности, гипертимности.

Имеют место острые ситуации стресса: начало обучения в школе (для первоклассников), переход к средней школе (для пятиклассников), развод родителей, рождение сиблинга, смерть одного из родителей. Положение ухудшает наличие хронических стрессогенов: недоедание, плохое экономическое состояние (безработица родителей, бедность), теснота мест проживания, семейные проблемы (семейные распри, насилие, вербальная жестокость), хроническая инвалидизирующая болезнь одного из родных, асоциальное поведение окружения. Все это приводит к возникновению у ребенка ощущения опасности, тревожности, эмоционального напряжения, снижению уровня самооценки, трудности адаптации в группе (первоклассники не умеют играть, контактировать), неприятию.

Вследствие педагогической запущенности у детей возникают проблемы с вербальным выражением своих потребностей, чувств, эмоциональных переживаний; проблемы со звукопроизношением; восприятие себя как неуспешного в обучении. Отсутствие упорядоченного распорядка дня вызывает нервозность, гипертимную возбудимость, плаксивость и нарушение сна ребенка.

#### Средняя группа (6-8 классы)

У детей среднего школьного возраста выявлены неудовлетворённость физиологических потребностей, потребности в безопасности, потребности принадлежности и любви. Неудовлетворенность вызовет агрессивность как форму защиты, нервозность и аффективную импульсивность, эмоциональное напряжение, снижение самооценки, вспыльчивость, неумение понять себя. Не сформированность представления про социально адекватную модель поведения вызывает невозможность проявления себя в социально приемлемой форме и приводит к отсутствию авторитета взрослого, нежелание придерживаться

требований учебного процесса и режима дня. А следовательно, появляется желание расширять сферу своего влияния, реализовывать себя в других сферах деятельности, привлечение к себе внимания любым способом (вплоть до асоциальных действий).

Характерными являются острые и хронические стресс-факторы: смерть родителей, насилие, развод, бедность, асоциальное поведение родителей, отсутствие обоих родителей, затруднительное материальное положение и условий проживания.

#### Старшая группа (9-11 классы).

Дети старшего школьного возраста испытывают неудовлетворенную потребность в эмоциональном тепле, близких контактах, что приводит к замкнутости, привлечению к себе внимания любыми способами, проявлении жестокости, тревожности, неприятия себя, низкой самооценке, низкому уровню самосознания, не уверенности в себе, неумении выражать свои чувства, делиться ними.

Среди детей (9-11 классов) большое количество детей из многодетных семей, которые являются старшими в семье, следствием чего является высокая ответственность, сверхконтроль, недостаточность внимания со стороны родителей, внутреннее эмоциональное напряжение, ранняя взрослость, повышенные требования к себе, склонность к лидерству.

Актуальным являются вопросы любви, влюбленности и симпатии, не умение отличать эти чувства. Наблюдается недостаток эмоционального комфорта, неумение налаживать дружеские отношения, ошибочное представление о любви, желание ощущать себя значимым, нужным для другого приводит к желанию реализовать себя в отношениях с противоположным полом на почве влюбленности.

Ошибочное представление про полоролевые отношения является результатом усвоенной модели поведения в семье и приводит к проблемам в общении, ролевому несоответствию.

Актуальной остаётся проблема насилия (эмоциональная, физическое, сексуальное), что приводит к защитной агрессии, затруднению контактов, ощущению опасности и разочарованности, замкнутости, депрессивному настроению (вплоть до суицидальных тенденций), избегание контактов с противоположным полом.

В результате психологического обследования детей была выявлена следующая общая проблематика:

- недостаток эмоционального тепла, внимания со стороны взрослых, поддержки;
- отсутствие чувства постоянства, безопасности ситуации, защищенности;
- агрессивность и аутоагрессия;
- тревожность и высокое внутреннее напряжение;
- сниженная самооценка и неприятие себя;
- нервозность, раздражительность;
- трудности в общении, установлении близких эмоциональных контактов;
- семейная проблематика;

□ материальные трудности, жилищные проблемы.

Анализ внедрения программы психологической реабилитации подтвердил ее действенность и правильность избранных направлений работы по формированию у детей социально приемлемых моделей поведения, психологического и общекультурного развития личности.

\* Медико-оздоровительный социально-реабилитационный Центр при Службе по делам несовершеннолетних г.Киев

# МЕЖДУНАРОДНЫЕ СВЯЗИ БАЛТИЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АКАДЕМИИ

ИКЭБАНА – АСПЕКТ ПСИХОЛОГИИ ТВОРЧЕСТВА.

---

**кандидат психологический наук В.А. Артемьева.**

«Красота спасет мир»  
(Достоевский Ф.М.)

С раннего детства у человека появляется стремление к прекрасному. Не каждый может стать художником, но каждый в состоянии научиться понимать истинную красоту, которая, в свою очередь, преображает душу человека, делает ее отзывчивой, возвышенной и творческой. Дмитрий Сергеевич Лихачев писал, что «Жизнь – прежде всего творчество, но это не значит, что каждый человек, чтобы жить должен родиться художником, балериной или ученым. Творчество тоже можно творить, можно творить просто добрую атмосферу вокруг себя...». И в этом помогает общение с живой природой, с ее красотой, этим неиссякаемым источником вдохновения для художников разных уровней и направлений. Красота природы вызывает восторг, эстетическое наслаждение у тех, кто умеет разглядеть ее даже в самом обыденном: в застывшем камне, в проплывающих мимо облаках, в маленьком полевом цветке... В мире существует множество традиций украшения своей жизни цветами. Но наивысшего совершенства в этом достигли, пожалуй, жители страны восходящего солнца.

Японское искусство аранжировки срезанных цветов – икэбана, это уникальное явление в общечеловеческой культуре. Корни икэбаны уходят вглубь истории Японии. Они связаны с древним обычаем преподношения цветов умершим предкам и божественным духам, которые, согласно религии синто, находятся в каждом предмете и, поэтому, будучи одухотворенными требуют к себе уважительного отношения. Развиваясь на протяжении многих веков, икэбана выражает философию и эстетику восприятия мира, японского народа, форму постижения красоты.

Сегодня икебана популярна во всем мире. И в нашей стране появляется интерес к японским национальным традициям и, прежде всего, к такой удивительно изысканной и немного таинственной для нашей культуры, как икэбана. Многие стараются постичь тайны древнего искусства читая книги, посещая выставки, мастерклассы и кружки аранжировки. Но понять философию волшебного мира икэбаны возможно лишь постигая глубины этого многогранного явления шаг за шагом под руководством опытного педагога.

В Японии существуют три ведущие школы икэбаны: Соггецу, Икенобо и Охара . В рамках этих трех школ происходит обучение и развитие искусства икэбаны. В каждой школе существуют свои теоретические установки, стили и

способы подготовки растений и расстановки в композициях, своя программа обучения.

Я проходила курс обучения икебаны под руководством профессора школы Согецу госпожи Митико Мориидзуми. Много нового в философии постижения мира, восприятию цвета, психологии творчества открыла я для себя на этих занятиях. А как здорово создать своими руками маленькое цветочное чудо!

Встреча с истинно творческими людьми обогащает наш взгляд на феномен творчества в целом. Сегодня у нас появилась возможность познакомиться с профессором школы Согецу, удивительным, многогранным человеком - госпожой Митико Мориидзуми.

С детства, благодаря заботам матери, маленькая Митико узнала и полюбила искусство икебаны и народные песни Хаута. И эту любовь, и творчество пронесла Митико Мориидзуми через всю жизнь. Закончив образование на исторической кафедре Women's Christian Colledge в Токуока г-жа Мориидзуми работала помощником профессора Тата в Токийской университете. Параллельно она глубоко изучала искусство икебаны в школе Согецу, достигла уровня профессора школы. С 1965 – 1998 гг. г-жа Мориидзуми в качестве жены известного дипломата господина Мориидзуми Тацуси вела большую культурную деятельность в Москве, Варшаве, Находке, Софии и в Санкт-Петербурге. В нашем городе она организовала школу по изучению икебаны. С 1998 года г-жа Митико Мориидзуми занимается изучением песни Хаута, а в этом году приезжала к нам в город с концертами народной песни Хаута в составе известной группы под руководством профессора Ханаки Томоюко.

Мы рады познакомить читателей нашего журнала с взглядом на творческий потенциал японцев настоящего знатока японского творчества и истинно творческого человека - г-жи Мориидзуми.

\* Кафедра практической психологии С-ПбГАСУ.

## ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЯПОНЦЕВ

---

### **Профессор школы Согецу, г-жа М. Мориидзуми.**

**1. ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НАЦИИ.** Японцы считаются народом недостаточного творческого потенциала. Япония жила в изоляции от всего мира два с половиной века в период эры Эдо вплоть до 1868 года. После открытия дверей страны Япония отчаянно вводила западную цивилизацию – новейшие достижения науки, культуры, искусства, философии; при этом, естественно, по своему усовершенствуя импортированные предметы.

В 1945 году закончилась вторая мировая война. После войны Япония воскресла из руин путем колоссальных стараний всего народа и завоевала статус второй после США экономической державы мира. Японцы стартовали послевоенную жизнь на основе наследия прошлого, проявляя максимум своего творческого потенциала нации, выработали новые аспекты науки и техники.

Вступив в 21-й век, жизнь бросает нам все новые вызовы – требуются нестандартные, гибкие, уникальные идеи, смелость эксперимента.

Образование порождает интеллектуальные ценности. Надо считать, что необходимо дать полную свободу каждой индивидуальной личности для развития интеллектуального потенциала. «Великие изобретения современной Японии», как, например, караоке и «мода-и», мультфильмы и гейм-софты родились не в умах чиновничьей элиты а, как вам известно, завоевали интерес людей во всем мире.

Как воспитать такой гибкий творческий потенциал? Последнее время перерабатывающая индустрия Японии уступила свое место соседним странам Азии. Будущее японской индустрии – в интеллектуальном производстве с большой добавочной стоимостью.

**2. СПЕЦИФИКА ЯПОНСКОЙ КУЛЬТУРЫ.** Сакаия Таити, известный экономист и бывший министр экономического планирования, пишет, что чтобы выжить международную конкуренцию, нужно максимально мобилизовать потенциал государства, индустрии и людских ресурсов; он, в частности, подчеркивает значение воспитания боеспособных кадров.

Специфика японской культуры заключается, по-моему, в «чем-то несравнимом с культурой других стран». На первый взгляд в Японии мало уникальных идей, мало колоритных личностей. Секрет подобного наблюдения – часто в этом неуловимом «в чем-то».

Сакаия утверждает, что «монотонность» культуры современной Японии родилась из-за получения информации от партнеров в основном при личной встрече. Может ли Интернет стать спасителем культурной «ущербности» Японии?

Точка зрения Министерства образования и науки в том, что система образования для воспитания новых кадров, нуждается в дальнейшей детализации выработки конкретных программ.

**3. ГИБКИЕ МОЗГИ.** В настоящее время часто встречаются такие слова, как творческий потенциал или творчество.

Не так давно, 19 июля с.г. Кадровая комиссия науки и техники Министерства образования и науки опубликовала рекомендацию по воспитанию научных сотрудников мирового уровня. В ней говорится, в частности, что Япония должна стремиться к созданию государства творческого потенциала науки и техники, и с этой целью она должна воспитать элиту с «гибкими мозгами», которые могли бы приспособиться к широким аспектам жизни. В ней подчеркивается, что основа воспитания поколения с «творческим потенциалом» - это образование. Значит, надо воспитывать разнообразные таланты и укреплять финансовую поддержку студентов, для того, чтобы повысить уровень инфраструктуры и содержания системы образования.

Что такое «гибкие мозги»? Рекомендация говорит, что надо интересоваться, кроме своих тем, «чужими» специфическими отраслями, и с широкой точки зрения развивать свои собственные темы – вот это нужная гибкость! Кроме того, требуется и лидерство, и образование, и положительная личность.

Другими словами, до сих пор в Японии концентрировалась энергия только на решении специальных вопросов, а широкий человеческий подход к делу был игнорирован. Данные обстоятельства вызвали отставание в разных областях.

Мы, простые обыватели и не научные сотрудники, впадаем в уныние и предвидим сложную перспективу на пути. С другой стороны мы – оптимисты –

чувствуем, что не надо так напрягаться: творческий потенциал или творчество в реальной жизни является способностью решать конкретные трудности с помощью мозгов, придумать нетрадиционный выход для удобства жизни.

**4. ДВЕ «ЗВЕЗДЫ» ДЕЛОВЫХ ЖЕНЩИН ЯПОНИИ.** У нас в Японии появились две «звезды» деловых женщин: одна японка изобрела систему мобильных интернет-услуг «моды-и», доведя свое детище до капиталистического рынка через переговоры, оформление, регистрацию товарного знака. В настоящее время свыше 20-и миллионов японцев используют «моду-и» для связи с людьми, компьютерной игры, для получения новостей и житейской информации. Например, о нужных ресторанах.

Другая японка разработала гениальную систему бизнеса переезда. Переезд – важное событие для каждой семьи: сколько кропотливых работ, которые требуют деликатного, тщательного внимания и нежных рук нашего прекрасного пола! Она создала в 1977 году фирму «АРТ-ХИККОСИ-СЭНТА» из семи человек, а в настоящее время эта фирма занимает уникальное место в мире бизнеса перевозки Японии.

Обе они сейчас занимают солидное место в обществе в качестве предпринимателей – изобретателей и делают хороший бизнес. Они обе из «обычных» людей: их не воспитывали специально в качестве научных сотрудников. Первая была редактором журнала одного предприятия, другая была директором маленькой фирмы. Нужно считать, что обе они как раз подпадают под категорию людей «творческого потенциала» по определению экспертов.

Результаты одного анкетирования показали, что «имидж» творческого потенциала – это:

- творить что-нибудь новое,
- оригинальная идея, оригинальный, уникальный предмет,
- богатый диапазон мыслей, находчивость,
- талант людей искусства и науки.

А какое определение дают эксперты? Вот их ответы:

1. Творческий потенциал – способность творить то, что считается творческим, т.е. оригинальным и высокого качества,

2. «творческий» означает, что плоды творчества – или новые или подходящие.

В России дали мне диковинный пример: одно время из городских телефонных будок исчезали телефонные трубки. Причина: из украденных приборов изобретали телефоны с мобильным подключением в любой точке стационарного телефонного кабеля. Как раз плоды оригинальные, хотя методика и средства подлежат строгой оценке.

В заключении хотелось бы подчеркнуть, что развитие творческого потенциала японцев зависит от двух факторов: во-первых, накопленный опыт науки, техники и искусства, высокий уровень образования, контакты с культурой других стран, высокая конкурентоспособность – все эти положительные моменты надо сохранять; во-вторых, принцип «лелеять ежедневную жизнь» - самое естественное проявление нормальной духовности – нужно поставить на первый план, как это было убедительно доказано на примере двух деловых дам Японии.

Кстати, изобретатель новой системы бизнеса переезда решила, «Переезд – это искусство», и открыла новый бизнес. Как это прекрасно, если такая удачная идея у вас тоже появится!?

---

**Примечания:**

1. Мацунага Мари, 13.11.1954 г.р., образование университет Мэйдзи 1977 г., работа главный редактор «Сюсюоку-дзянар» 1986 г., НТТ директор кабинета планирования 1997 г. создала АО Мацунага Мари 2000 г. Попала в список «самых крупных леди в мире УЭБ» 30.05.2001.

2. Тэрада Тийоно 08.01.1947 г.р., образование: средняя школа Имамия, работа: Тэрада-Унсо (фирма перевозки) 1968 г., создала фирму «АРТ-ХИККОСИ-СЭНТА» 1977 г., президент фирмы «АРТ-КОРПОРЕЙШЕН», первая женщина член правления Экономической ассоциации западной Японии.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Хамагути Эсюн . Японская Культура – странная культура? - Нихон-хосо-сюппан-кийокаи, 1966 г
2. Ито Сусуму. Советы по развитию творческого потенциала. – Коданся, 1988 г.
3. Ватанабэ Сйюити. Инстинкт японцев. ПХП Кэнкюдзю, 1966 г.
4. Мацунага Мари. Инцидент «мода-и», Кодакава-Сйотэн, 2000 г.

\* Япония

---

## К ВОПРОСУ О МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ В ШКОЛАХ США («КАЛИФОРНИЙСКИЕ СТАНДАРТЫ»).

---

Р. Б. Вендровская (США)

В Соединенных Штатах Америки нет единых федеральных требований к содержанию образования в целом и к содержанию исторического образования в частности. Зато велика роль органов образования в каждом отдельном штате. Они формулируют требования к отбору содержания тех или иных курсов и структуре их построения. Что, впрочем, не исключает самостоятельности отдельных школ и учителей.

В 1995 в Калифорнии - одном из ведущих штатов страны - были подготовлены и изданы так называемые "калифорнийские стандарты" содержания исторического образования. В соответствии с традиционной для Америки свободой в обучении, эти стандарты не являются обязательными к исполнению, но лишь устанавливают общее направление и задачи исторических курсов. Главная отличительная особенность стандартов - их нацеленность на развитие у школьников активного самостоятельного мышления и явно выраженный воспитательный акцент.

Преподавание истории как самостоятельного предмета начинается в школах Калифорнии с 4 класса и завершается в 12 классе, при начале обучения детей с 6 лет. В этом смысле калифорнийские стандарты не отличаются от общепринятой структуры исторического образования. Последовательность курсов может быть представлена следующим образом:

- 4 класс - Калифорния как изменяющийся штат;
- 5 класс - история и география США: возникновение новой нации;
- 6 класс - всемирная история и география: античные цивилизации;
- 7 класс - всемирная история и география: средневековье и начало нового

времени;

8 класс - история (до 1914 г.) и география США: преодоление противоречий в процессе роста страны;

9 класс - факультативные курсы;

10 класс - Всемирная история, культура и география: современный мир;

11 класс - История и география США: развитие страны в XX столетии;

12 класс - (один семестр) принципы американской демократии.

Как ясно из этого перечня, изучение истории начинается с освещения истории штата. Оно, в значительной мере, носит пропедевтический характер. Это вполне естественно, учитывая возможности детей девятилетнего возраста. Систематические курсы начинаются с 5 класса. Центральное место занимает история родной страны: история США изучается в 5, 8, 9 и 12 классах. Прошлое своей страны изучается на широком фоне всемирной истории, которой посвящено преподавание в 6, 7 и 10 классах. Содержание курса 12 класса носит обобщающий характер и, по существу, является не столько историческим, сколько обществоведческим.

Ознакомление с программами, состоящими из совокупности определенных тем (стандартов), показывает, что все содержание исторического образования посвящено главной задаче - формированию у школьников понимания фундаментальных принципов американской конституции, Билля о правах (совокупности поправок к Конституции) и американской демократии в целом. Главным направлением исторического образования является воспитание американского патриотизма. Поэтому в школах США оно представляет собой сплав истории и обществоведения. Не случайно название курса "History-Social Science", что можно перевести как "История общества".

В соответствии с этой установкой, в структуре исторического образования отсутствует систематический курс истории, основанный на страноведческом принципе. По существу это изложение истории отдельных регионов или эпох (Возрождение, Просвещение и т.п.), рассматриваемых в хронологической последовательности. История региона изучается в тесной связи с рассмотрением его географических особенностей.

Огромное значение придается поликультурному подходу, т.е. учету особенностей разных народов и рас, пониманию важности вклада каждого народа в мировую цивилизацию. Поэтому особое внимание уделяется изучению истории стран и народов Азии, Африки, Центральной и Южной Америки. Значительное место занимают вопросы возникновения и развития мировых религий.

Изучение истории призвано сформировать у школьников понимание специфической роли США как нации иммигрантов. Отсюда многократное возвращение в разных классах и на разных уровнях проработки к освещению проблемы "много народов — одна нация".

Как ясно из приведенного выше краткого содержания курсов, изучение истории строится по принципу "от близкого к далекому". Поэтому вначале изучается история штата, затем переходят к истории США и лишь после этого ко всемирной истории.

Содержание калифорнийских стандартов подталкивает преподавателя истории к активизации отношения школьников к изучаемому материалу,

стимулированию самостоятельности их мышления. Школьникам предлагаются не только вопросы для обсуждения, но и задания, требующие активной деятельности. В этом находит свое отражение американская традиция, ведущая свое начало от выдающегося американского психолога и педагога Джона Дьюи, выдвинувшего лозунг "Обучение в процессе деятельности". Следует заметить, что подобный подход был популярен в теории и практике советской школы 20-х годов, использовавшей идеи американской педагогики для решения задач воспитания активной личности человека нового социалистического общества.

Задания, предлагаемые калифорнийскими стандартами, включают составление разного рода диаграмм, главным образом сравнительного характера; написание сочинений исторического характера или статей в классную газету, освещающую изученные исторические события. Это может быть также драматизация (инсценировки), встречи с людьми, современниками тех или иных событий, моделирование общественных ситуаций. Все эти виды заданий организуются в равной мере как на материале всемирной истории, так и истории США.

Один из самых распространенных видов заданий - составление схем и диаграмм на основе исторического материала. Например, школьники создают диаграмму, отражающую социальную структуру общества в древнем Шумере (6 класс). Другой пример - сравнительная диаграмма, содержащая сопоставление обязанностей граждан в философии стоиков Рима с категориями гражданской ответственности в современной Америке (7 класс). В ходе изучения истории США дается задание составить диаграмму, показывающую изменения в жизни страны, под влиянием изобретений конца XIX -начала XX веков (8 класс).

Широко рекомендуется жанр сочинений на исторические темы. Это могут быть сочинения о том, как греческая мифология отразилась в изобразительном искусстве древних греков или как конфуцианские идеи выявились в сказаниях древних китайцев. Дальнейшим развитием этого жанра является создание «газеты», где помещаются статьи, излагающие, например, мнение школьников о различных этапах жизни и деятельности Юлия Цезаря и об его роли в возникновении императорской формы власти (6 класс).

Подготовка сочинений занимает видное место и при изучении истории США. Школьникам может быть предложено написать сочинения, отражающие события войны американских колоний за независимость в конце XVIII века, или описать деятельность и мотивацию выдающихся американских реформаторов XIX века (8 класс). Тексты сочинений могут быть вывешены на стендах для организации общей дискуссии.

В 5-6 классах используются такие виды игровой деятельности, как персонификация и драматизация. Например, школьники могут разыграть постановку, рассказывающую о повседневной жизни в древней Месопотамии. Изучая историю возникновения европейских поселений на американском континенте, двум ученикам может быть предложено изобразить переселенцев из разных стран и от их имени рассказать о причинах переселения, о трудностях, которые они преодолели на пути, о столкновениях с индейцами, о достижениях и неудачах.

В старших классах игровые ситуации создаются на общественно-значимом материале и направлены на социализацию молодежи. Так, например, ученики 12

класса разыгрывают заседание суда, где они принимают участие в обсуждении 1-й поправки к Конституции, обеспечивающей свободу религии, слова и собраний. Также может быть разыграно участие в работе плановой комиссии при местном самоуправлении, где обсуждается проблема перепланировки территории. Учащиеся продумывают вопросы, организацию выполнения, ведут дневник, в который записывают «что предполагали», «чему научились», «какие возникли проблемы». Затем школьники беседуют с представителями местной плановой комиссии, которой докладывают о своих результатах.

Содержание и методы преподавания истории, представленные в калифорнийских стандартах, интересны и заслуживают внимания. Однако, справедливости ради, следует отметить, что существует большой разрыв между проектируемым уровнем образования и реальным состоянием американской школы. Это особенно характерно для общественных школ, расположенных в районах, населенных главным образом эмигрантами и другими бедняками. Сами родители в этих районах обычно малограмотны и, зачастую, даже не владеют на нужном уровне английским языком. Естественно, что школы, работающие с таким контингентом, и не пытаются в полной мере реализовать те задачи, которые ставятся перед ними стандартами. Проблема социального расслоения американских школ является одной из самых болезненных. О необходимости её преодоления неоднократно говорил и президент страны. Ему, в частности, принадлежит известное высказывание о недопустимости положения, при котором, окончивая среднюю школу, выпускники, порой, не в состоянии прочесть аттестат, который они получают.

Разумеется, такие случаи все же являются некоторым исключением. Но несомненно и то, что рассмотренные стандарты формулируют не столько сегодняшнее состояние средней американской школы, сколько цели, которых хотели бы достичь методисты штата Калифорния. Но думается, что знакомство с этими целями и идеями, стоящими за ними, представляет значительный интерес. Что же касается вопроса разрыва между теорией и практикой, то эта проблема, как и различия в уровне подготовке учащихся разных школ, существовала и существует всюду и всегда. В США она все больше привлекает общественное внимание.

\*США

## МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО В РАЗВИТИИ ПРОФИЛАКТИКИ НАСИЛИЯ НАД ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКОВЫХ ПРАВОНАРУШЕНИЙ

---

**к. психол. наук Т. Н. Балашова, д. психол. наук Е. Н. Волкова**

Социально-экономические преобразования в России породили ряд проблем переходного периода. По данным статистики во многих регионах России растет процент подростковой преступности, наблюдается снижение возрастных границ правонарушений, увеличивается количество тяжких преступлений совершенных детьми и подростками. Похожие тенденции подростковой преступности отмечались в начале 90х годов в США. Так, число арестов несовершеннолетних

за правонарушения, связанные с насилием увеличилось в США на 70% в период с 1987 до 1994 год (Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, 1997). В связи с этим, были подготовлены такие программы как Всеобъемлющая стратегия вмешательства для предотвращения роста подростковой преступности (Howell, 1995) и другие; проведены исследования факторов, приводящих к высокой преступности, а также оценена эффективность этих профилактических и коррекционных мер (Comprehensive Strategy Task Force, 1998, Coolbaugh & Hansel, 2000). Интенсивные меры имели успех, и привели к снижению подростковой преступности, наблюдавшемуся с 1993 года (Wiebush, Freitag & Baird, 2001).

Профилактика правонарушений подростков должна основываться на данных исследований о факторах, способствующих росту подростковой преступности, а также на развитии программ, воздействующих на эти факторы и прерывающих цикл развития делинквентности. Изучение зарубежного опыта, поиск и адаптация программ, показавших свою эффективность в других странах, являются важным элементом международного сотрудничества в этой области.

Подростковая преступность – сложная, мультидисциплинарная проблема, и индивидуальные, семейные факторы наряду с общественными процессами имеют значение в ее развитии. Такие факторы, как насилие над детьми и пренебрежение их нуждами, вовлечение ребенка в антисоциальные группы, потеря связи со школой, нищета, уровень насилия в обществе, доступность оружия, алкоголя и наркотиков повышают риск антисоциального поведения подростков, в то время, как благополучные отношения с родителями являются барьером, в развитии делинквентного поведения подростков (Wasserman, Miller, Cothorn, 2000). Исследования показали, что дети, которые подвергались насилию или пренебрежению со стороны родителей, чаще оказывались впоследствии вовлечены в криминальное поведение; среди лиц, совершивших правонарушения чаще отмечались история насилия и пренебрежения в детстве, а также при подобной истории выше риск того, что правонарушения повторятся и станут хроническим паттерном поведения (Wiebush, Freitag, & Baird, 2001). По данным исследований проявление нарушений поведения уже в дошкольном возрасте, является одним из индикаторов возможного развития антисоциального поведения у ребенка в будущем. Большинство подростков, совершивших повторные или серьезные правонарушения имели историю антисоциального поведения в более раннем возрасте, такого как физическая агрессия, нарушения поведения или оппозиционное поведение (Wasserman, G., Miller, L., & Cothorn, L., 2000). Хотя относительная важность отдельных факторов в развитии ребенка обсуждается, в настоящее время нет сомнений, что семья имеет критическое значение. Дети, выросшие в неполной семье или в семье с нарушенными супружескими отношениями чаще имели эмоциональные или поведенческие проблемы, включая делинквентность, чем дети из полных семей (Wells & Rankin, 1991). Супервизия родителей, включенность родителей в жизнь детей, применение позитивных родительских методов, включая последовательное дисциплинирование и демократичное принятие решений имеют положительное значение, в то время как антисоциальное поведение родителей, насилие над ребенком и пренебрежение его нуждами способствуют развитию

делинквентного поведения подростков (Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, 2000).

Уровень насилия в обществе оказывает влияние на детей и подростков. В то же время, как показало исследование, даже в самых неблагополучных микрорайонах большой процент мальчиков (22%) оказались устойчивы и не совершали противоправных действий. А среди подростков, совершавших правонарушения значительный процент ограничивался относительно мелкими проступками. При этом небольшой процент подростков оказался ответственен за большую часть правонарушений в этих микрорайонах (Chaiken, 2000). В связи с этим, необходимо раннее выявление подростков, совершивших правонарушение и последовательное применение к ним санкций (Chaiken, 2000, Wasserman, Miller, and Cothorn, 2000). При этом программы для родителей оказываются важным, но только одним элементом профилактики подростковой преступности. Успех зависит от согласованных мер специалистов разных ведомств и организаций, таких как школы, милиция и общественные организации. Например, как показывают исследования, подавляющее большинство правонарушений, совершаемых детьми и подростками, также как подавляющее большинство преступлений против них, совершается в так называемые «послешкольные часы», т.е. во время между школой и вечером, когда дети чаще предоставлены самим себе (Chaiken, 1998). В связи с этим особая роль в профилактике принадлежит обеспечению супервизии взрослых и организации структурированной активности для детей и подростков в эти часы (Chaiken, 2000).

Работа по профилактике подростковой преступности и повторных правонарушений может быть первичной (или универсальной), избирательной (или вторичной), и наконец показанной (третичной). Универсальная профилактика направлена на всю популяцию, например всех детей в школах и обычно воздействует на факторы риска на уровне общества, такие, как нищета или организация досуга для детей после школы, в большей мере, чем на показатели подростковой преступности. Избирательная профилактика направлена на детей и подростков, которые представляют повышенный риск делинквентности. Эти программы могут быть направлены, например, на детей, которые уже прожемонстрировали какие-то признаки антисоциального поведения. Третичная профилактика имеет дело с теми детьми, которые уже совершили правонарушения или продемонстрировали антисоциальное поведение.

Три типа профилактики могут быть направлены на разные группы детей или на какую-то одну группу, воздействуя на разных уровнях. Например, в целях предупреждения антисоциального поведения, программа первичной профилактики предупреждала бы рождение детей с маленьким весом, снижая курение матери во время беременности, что снижало бы врожденные нарушения развития детей, которые могут быть основой поведенческих нарушений. Вторичная профилактика выявляла бы детей в дефицитом внимания и гиперактивностью или неуспевающих в школе и воздействовала бы на эти проблемы. Третичная профилактика воздействовала бы на последствия этого поведения, например школьную неуспеваемость.

От первичной к третичной профилактике как правило уменьшается количество людей, вовлеченных в программы, в то же время интенсивность и соответственно стоимость программ растет. Так, например всесторонние программы, работающие не только с родителями, но и с детьми и всей семьей, требуют больше затрат, но показали свою эффективность в работе в наиболее трудными семьями группы риска, такими как семьи злоупотребляющих алкоголем и наркотиками. Примером эффективной программы вторичной профилактики является Программа укрепления семей, которая предполагает 14 еженедельных двухчасовых сессий для родителей и детей как в отдельных группах, так и совместно в родительско-детской группе (Kumpfer, K. & Tait, C., 2000). Интенсивность воздействий определяется большим числом проблем этих семей, требующих вмешательства.

Как было отмечено выше, работа с семьей и тренинг родителей являются одним из наиболее важных элементов первичной профилактики подростковых правонарушений и насилия над детьми. В настоящее время в рамках Программы Партнер Агенства США по международному развитию и Советом по международным исследованиям осуществляется совместный проект Университета Оклахомы, США и Нижегородского ресурсного центра «Детство без насилия и жестокости» по развитию программ профилактики подростковой преступности в Нижегородском регионе. Наряду с изучением зарубежного опыта и разработкой программ профилактики делинквентности, проект предусматривает внедрение в регионе тренинга для родителей по программе «Воспитание на основе здравого смысла». Программа представляет собой когнитивно-поведенческий тренинг для родителей, включающий 6 двухчасовых занятий, разработанный специалистами Girls and Boys Town, США. Это - всемирно известная организация, возникшая в 1917 году в Америке, как колония для беспризорников. Сегодня она является одним из наиболее крупных в Америке центров помощи «трудным» детям и их родителям со своей системой, включающей терапевтические и реабилитационные центры, приюты, временные семьи, и программы работы с родителями и семьями. Важный элемент работы – тренинг родителей и специалистов по работе с детьми. Программа Воспитание на основе здравого смысла была разработана в 1989 году, и с этого времени более пятисот тысяч родителей в 13 странах мира включая Англию, Германию и Японию, прошли по ней обучение. При поддержке Girls and Boys Town, работа по подготовке программы в России велась с 1998 года; научный руководитель программы Т.Н. Балашева. Были переведены на русский язык и адаптированы книга для родителей (издана издательством «Весь», С. Петербург), руководство тренера и видеокассета с материалами для тренинга. Научный редактор и руководитель программы в России - Т.Н. Балашова. Координатор программы в России – Е.И. Лебедева. Первый в России тренинговый семинар для специалистов по данной программе был проведен на базе кафедры клинической психологии Российского Государственного Педагогического Университета им. А.И.Герцена, С. Петербург, сотрудникам которой было предоставлено право обучения специалистов по этой программе. Семинары, проведенные в течение года с родителями в Санкт-Петербурге, Ленинградской обл. и Ижевске (координатор по Республике Удмуртия - Л.Н. Киршина) получили благоприятные отзывы родителей и специалистов. Родители отметили

удовлетворенность и возросшую уверенность в сложных ситуациях взаимоотношений с ребенком. В рамках программы «Партнер» семинар-тренинг для специалистов Нижнего Новгорода и области был проведен на базе Нижегородского ресурсного центра «Детство без насилия и жестокости» в октябре 2002 г. На базе ресурсного центра действует региональный координатор программы Воспитание на основе здравого смысла в Нижнем Новгороде и Области (И. А. Серегина), который будет осуществлять координацию, тренинг родителей, подготовку специалистов и их методическую поддержку, а также сбор данных по изучению эффективности программы. Несмотря на то, что Воспитание на основе здравого смысла показало свою эффективность в решении трудностей родителей в воспитании, необходимы исследования по оценке эффективности данной программы для профилактики подростковой преступности. Насилие над детьми и подростковая преступность являются сложными мультифакторными проблемами. Как показали исследования, ряд многообещающих программ при экспериментальной проверке показали незначительный эффект на актуальное поведение участников (Chaffin, 2000, Tolan P. & Guerra, 1994). Оценка эффективности должна быть необходимым этапом разработки и внедрения любых программ.

Тренинг родителей является важным звеном как первичной, так и вторичной профилактики, и мы надеемся, что практический и исследовательский опыт данной программы будет полезен специалистам других регионов России.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. 2000. *Comprehensive Responses to Youth At Risk: Interim Findings From the SafeFutures Initiative*. Bulletin. Washington, DC: U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.

2. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. 1997. *Juvenile Offenders and Victims: 1997 Update on Violence*. Summary. Washington, DC: U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.

3. Wasserman, G., Miller, L., & Cothorn, L., 2000. *Prevention of Serious Violent Juvenile Offending*. . Bulletin. Washington, DC: U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.

4. Wiebush, R., Freitag, R., & Baird, Ch. 2001. *Preventing Delinquency Through Improved Child Protection Services*. Bulletin. Washington, DC: U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.

\* Центр по проблемам насилия над детьми и пренебрежения их нуждами, Центр Наук о Здравье Университета Оклахомы, США [Tatiana-Balachova@ouhsc.edu](mailto:Tatiana-Balachova@ouhsc.edu)

\*\* Нижегородский ресурсный центр «Детство без насилия и жестокости» [evolkova@osi.nnov.ru](mailto:evolkova@osi.nnov.ru)

\*\*\* Данный проект финансируется Агентством США по международному развитию (АМР США) в рамках Программы «Партнерство: взаимодействие, укрепление, развитие», осуществляемой Советом по международным исследованиям и обменов (АЙРЕКС).