**УЧЕНЫЕ
ЗАПИСКИ**

**РОССИЙСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
СОЦИАЛЬНОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

**Том 16
№ 5 (144)
2017**

МОСКВА

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
СОЦИАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА
Том 16 № 5 (144) 2017

ISSN 2071-5323

Решением Президиума ВАК
Министерства образования
и науки Российской Федерации
журнал «Ученые записки РГСУ»
включен в перечень рецензируемых
научных изданий, рекомендуемых
для публикации научных работ,
отражающих основные научные
результаты диссертаций на
соискание ученой степени кандидата
наук и на соискание ученой степени
доктора наук

DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5

Журнал включен в систему
РИНЦ и доступен на сайте:
www.elibrary.ru

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Петрова Е.А.

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Кисляков П.А.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Ануфриева Н.И.

Басимов М.М.

Володарская Е.А.

Дженис Прохазка (США, Кингстон)

Карлов В.Ю.

Кудинов С.И.

Луис ван Кессель (Нидерланды, Арнем)

Маджуга А.Г.

Махов А.С.

Миронова О.И.

Орлова Е.А.

Патриция Вацлавик (Бразилия, Рестин-
га-Сека)

Сизикова В.В.

Степанова О.Н.

Третьякова Н.В.

Умберто Солимене (Италия, Милан)

Цветкова Л.А.

Цветкова Н.А.

Шмелева Е.А.

Янчук В.А. (Республика Беларусь, Минск)

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ

Е.А. Петрова, Д.А. Джафар-Заде

E.A. Petrova, D.A. Jafar-Zade

Применение электронных сервисов
в профориентационном консультировании
абитуриентов 5

*The Use of Electronic Services in Career Guidance
and Counselling of Entrants* 5

Л.В. Марищук, Ю.О. Брикса

L.V. Marischuk, Yu.O. Briksa

Гендерная идентификация в профессиональной
деятельности мужчин и женщин 13

*Men' and Women' Gender Identification
in Professional Activity* 13

Л.В. Марищук, О.К. Войтко

L.V. Marischuk, O.K. Voitko

О результатах социально-психологического
исследования направленности и ценностных
ориентаций студенчества 22

*About Social Psychological Research
of Students' Directions
and Value Orientation Results* 22

Е.С. Крупецкая

E.S. Krupetskaya

Особенности ценностно-мотивационной сферы
слушателей программы профессиональной
переподготовки психологических направлений как
фактор профессионального самоопределения 30

*Distinguishing Features of Value-Motivational
Sphere of Listeners of the Psychology-Oriented
Professional Retraining Program As a Factor
of Professional Self-Determination* 30

И.А. Панарин, В.В. Козырева

I.A. Panarin, V.V. Kozyreva

Изучение социально-психологических особенностей
людей, склонных к кредитной аддикции 41

*Study of the Socio-Psychological Characteristics
of People Prone to Credit Addiction* 41

А.А. Саркисянц

A.A. Sarkisyants

Взаимосвязь коммуникативной безопасности
психологов-консультантов и социально-
психологических характеристик их личности 56

*Correlation of Communicative Safety
of Psychologists-Consultants and Socio-Psychological
Properties of Their Personality* 56

И.В. Отрадинская, О.И. Миронова

I.V. Otradinskaya, O.I. Mironova

Психологические особенности профессионального
долга у студентов и курсантов 66

Psychological Characteristics of Professional

Debt of Students and Cadets 66

Е.А. Петрова, И.П. Кутянова

E.A. Petrova, I.P. Kutianova

Психологическое сопровождение подростков,
подвергшихся деструктивному воздействию
религиозно-экстремистских и террористических
организаций 76

Psychological Support of Adolescents Who

*Were Subjected to Destructive Influence of Religious
Extremist and Terrorist Organizations* 76

П.А. Кисляков, С.Е. Сергеев

P.A. Kislyakov, S.E. Sergeev

Деструктивное влияние религиозно-экстремистских
и террористических организаций
на личность несовершеннолетних. 86

Destructive Influence of Religious-Extremist

and Terrorist Organizations on the Juvenile Identity . . . 86

Т.К. Ростовская, Я.В. Шимановская

T.K. Rostovskaya, Ya.V. Shimanovskaya

Социально-психологические особенности
подростков, склонных к аутоагрессивному
поведению 96

Socio-Psychological Characteristics

of Adolescents Prone to Autoaggressive Behavior 96

Е.А. Володарская, Т.В. Разина, Я.В. Фролова

E.A. Volodarskaya, T.V. Razina, Ya.V. Frolova

Имидж ученого у детей с ограниченными
возможностями здоровья 107

The Image of a Scientist Among Children

with Disabilities 107

Л.В. Сенкевич, А.Б. Шагидаева

L.V. Senkevich, A.B. Shagidaeva

Экзистенциальные проблемы пожилых людей
с позиций зарубежной психологии. 118

Existential Problems of the Elderly People from

Positions of Foreign Psychology 118

Е.А. Губарева, О.И. Миронова

E.A. Gubareva, O.I. Mironova

Социально-психологические условия преодоления
одиноким матерью кризиса «опустевшего гнезда». . . 127

Socio-Psychological Conditions for Overcoming the

Crisis of «Empty Nest» By a Single Mother 127

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ

Вишнякова В.А.

НАД НОМЕРОМ РАБОТАЛИ

Эксперт I категории

Н.Е. Папкова

Эксперт II категории

В.П. Сорикина

Главный редактор отдела оператив-
ной полиграфии

Н.В. Багрова

Корректор

М.А. Панкратов

Технический редактор

Т.А. Пробылова

Компьютерная верстка и художествен-
ное оформление

Т.А. Пробыловой

Наш адрес: 129226, Москва, ул. В. Пика,
дом 4, корп. 2, каб. 410, 412.

Контактный телефон:

8 (495) 255-67-67

(доб. 17-63, 17-71, 17-80).

[http://rgsu.net/about/science/
publishing/magazine/](http://rgsu.net/about/science/publishing/magazine/)

E-mail: editorialofficeRGSU@yandex.ru

Материалы публикуются в авторской
редакции. Авторы опубликованных
материалов несут ответственность
за подбор и точность приведенных
фактов, цитат, собственных имен,
статистических данных и прочих
сведений. Мнение редакции может не
совпадать с мнением авторов статей.

Перепечатка материалов и использова-
ние их в любой форме, в том числе и в
электронных СМИ, возможны только с
письменного разрешения редакции.

Возрастное ограничение: 16+

А.В. Некипелов**A.V. Nekipelov**

Становление личности в системе ценностей: педагогический подход.135

The Formation of Personality in the System of Values: A Pedagogical Approach135**Л.А. Апанасюк, А.А. Солдатов****L.A. Apanasyuk, A.A. Soldatov**

Социально-психологические условия оптимизации межкультурного взаимодействия в образовательном пространстве вуза143

Socio-Psychological Conditions for Optimizing Intercultural Interaction in the Educational Space of the University143**Н.И. Ануфриева, Н.С. Ющенко****N.I. Anufrieva, N.S. Yushchenko**

Педагогический потенциал социально-культурной деятельности в учреждениях дополнительного образования151

Pedagogical Potential of Social and Cultural Activity in Institutions of Additional Education151**М.В. Переверзева, А.В. Смирнов****M.V. Pereverzeva, A.V. Smirnov**

Современное сольфеджио как условие формирования профессиональных компетенций учителей музыки159

Modern Solfeggio As Condition of Formation of Music Teachers' Professional Competences159**Е.А. Мелешкина, Е.А. Морозова****E.A. Meleshkina, E.A. Morozova**

Музыкальный фольклор как основа развития творческих способностей и теоретического мышления детей168

Musical Folklore As Basis of Development of Children's Creative Qualities and Thinking168**Т.В. Карлийчук****T.V. Karliychuk**

Традиционное декоративно-прикладное искусство в системе профессиональной подготовки дизайнеров в вузе176

Traditional Decorative and Applied Art in the System of Professional Training of Designers in a Higher Educational Institution176**Н.Е. Папкова, Н.В. Багрова****N.E. Papkova, N.V. Bagrova**

Профориентация школьников: российский и зарубежный опыт.183

Professional Orientation of Schoolchildren: Russian and Foreign Experience183

Е.А. Петрова,

д-р психол. наук, профессор, декан факультета психологии, заведующая кафедрой социальной, общей и клинической психологии, Российский государственный социальный университет, Москва.

E.A. Petrova,

doctor of psychological sciences, professor, dean of the faculty of psychology, head of the department of social, general and clinical psychology, Russian State Social University, Moscow.

E-mail: PetrovaEA@rgsu.net

Д.А. Джафар-Заде,

канд. психол. наук, психолог Центра социально-психологического консультирования, Российский государственный социальный университет, Москва.

D.A. Jafar-Zade,

candidate of psychological sciences, psychologist of the social-psychological counseling Center, Russian State Social University, Moscow.

E-mail: DzhafarzadeDA@rgsu.net

УДК 159.9

DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-5-12

Применение электронных сервисов в профориентационном консультировании абитуриентов¹

The Use of Electronic Services in Career Guidance and Counselling of Entrants

Дата поступления

18.07.2017

Дата препринта

29.09.2017

Дата публикации

31.10.2017

Аннотация: в статье описываются современные формы профориентационной работы; представлены возможности применения электронных сервисов в профориентационном консультировании абитуриентов; рассматриваются структура, содержание онлайн-профориентации в профессиональной образовательной организации, особенности первичного взаимодействия, инструментальные возможности традиционной диагностики и интерактивного взаимодействия как с абитуриентами, так и с родителями. Авторами разработана методология организации и проведения консультирования с применением электронных сервисов.

Annotation: the article describes the modern forms of career guidance work; presents the possibility of using electronic services in career guidance of students; examines the structure, content of online career guidance in a professional educational organization, features of primary interaction, instrumental possibilities

¹ Публикация подготовлена в рамках государственного задания Министерства образования и науки Российской Федерации № Р-898 «Работы по разработке и апробации модуля программ повышения квалификации по вопросам организации деятельности консультантов по профориентационной работе в общеобразовательных организациях».

of traditional diagnosis and interactive interaction with both students and parents. The authors have developed a methodology for the organization and conduct of consulting with the use of electronic services.

Ключевые слова: профориентация, образовательная организация, профессиональное самоопределение, онлайн-профконсультирование, электронные сервисы, личный кабинет абитуриента, оптанта, диагностика, методы профориентации.

Key words: career guidance, educational organization, professional self-determination, online professional consultation, electronic services, personal account of the applicant, optant, diagnostics, methods of career guidance.

Введение. В последнее время особую актуальность профориентационная работа приобретает в связи с проблемами современного профессионального образования и трудоустройства студентов. Разработано немало методологических подходов по сопровождению учебно-профессиональной деятельности студента, организованы специальные практики, способствующие погружению в профессию и т.д. Однако число выпускников вузов, трудоустроенных по специальности, молодых людей продолжающих профессиональное развитие в контексте полученной профессии в разных регионах или незначительно улучшилось, или вовсе по статистике не изменилось. То есть опять возникает особая актуализация профессионального самоопределения выпускников школ [6], выбирающих профессию на этапе и в момент поступления, с целью конкретизации учебно-профессиональной деятельности, выбора удобной формы обучения, востребованной профессии, особо интересного направления специализации и т.д.

Успешность социализации школьников-выпускников связана с их дальнейшим обучением, получением профессии, профессиональным и личностным самоопределением. Выбор профессии в современном обществе предполагает получение знаний о профессии, умений, навыков, что возможно в различных формах профессионального образования [17]. У нашего школьника при выборе профессиональной образовательной организации не всегда есть возможность, в силу разных временных, организационных и личностных обстоятельств, присутствовать либо на первичной беседе, либо общаться с работниками профессиональной образовательной организации [10]. Эффективной возможностью решения этой проблемы яв-

ляется **личный кабинет абитуриента**. Каким образом, на наш взгляд, он должен работать и какие здесь предпочтения?

Методика. *Личный кабинет абитуриента в применении электронных сервисов.* Определим основные действия по организации и содержанию работы методом профконсультирования через личный кабинет. Для этого необходимо создание специального интерфейса по профориентационной онлайн-работе с обязательным индивидуальным профилем оптанта (пользователя), отраженном в личном кабинете абитуриента. Личный кабинет абитуриента (далее – ЛКА) должен позволить пользователю (абитуриенту) зарегистрироваться. При регистрации абитуриент указывает ФИО, электронную почту и номер телефона, пароль. Телефон должен быть подтвержден посредством отправки смс-сообщения. Почта подтверждается письмом, а подтверждающей логином для входа в систему будет почта (при регистрации необходимо собрать сразу согласие на обработку персональных данных). В профиле ЛКА абитуриент должен указать дату рождения, наименование учебного заведения, которое он закончил, указать – сдавал ли он ЕГЭ и в каком году, по каким предметам и с какими баллами, обязательно указать регион проживания (и там, где сдавал экзамены, и данные по прописке). В ЛКА абитуриенту необходимо указать интересующую его степень образования (среднее, высшее (бакалавриат, магистратура, специалитет), второе высшее или аспирантура), форму обучения (очно, заочно, заочно (дистант)), основа обучения (бюджет, контракт). С учетом всех введенных данных система подбирает подходящие под все условия направления подготовки (причем данный функционал должен быть доступен на сайте без регистрации

в открытом виде), и после того, как на экран выведены подобранные значения и абитуриент заинтересовался, выбрав несколько необходимых направлений (три направления), ему предлагается зарегистрироваться, при этом все данные после регистрации автоматически сохраняются в его индивидуальном профиле опанта (пользователя). Так же должны заполняться сведения о родителях (опекунах) с указанием почты и телефона, тогда на указанный адрес почты родителю придет доступ к аккаунту родительского контроля. Для полной подачи заявления абитуриент заполняет уже детально всю информацию (паспорт, прописка, документ об образовании, льготы, личная информация (семейное положение, родители и т.д.), сертификаты ЕГЭ, СНИЛС, фото и сканкопии документов в соответствующих разделах). После заполнения всех данных абитуриента отслеживает статус его заявления:

- 1) *в обработке* – заявление сформировано и отправлено в приемную комиссию на проверку;
- 2) *на модерации* – с данным заявлением начал работать сотрудник приемной компании;
- 3) *отклонено с ошибками* – описание ошибок;
- 4) *принято* – прошло модерацию и Вас приглашают принести оригиналы документов.

Далее, если статус «отклонено с ошибками», то абитуриенту необходимо дополнить (или исправить) заявление и повторно подать на проверку; если статус «принято – прошло модерацию», то необходимо в календаре выбрать удобную дату и время и записаться на очный визит в приемную комиссию профессиональной образовательной организации. При смене статуса документа на почту абитуриенту будет приходить напоминание. В личном кабинете абитуриента кроме функционала подачи заявления должен быть раздел «вопрос – ответ» для консультаций с членами приемной комиссии, а также может быть раздел «календарь абитуриента» с указанием важных дат и напоминаниями о них. Обязательно в ЛКА должна быть функция «оценить мой

шанс», поскольку именно данная функция, по-видимому, будет особенно востребована и даст возможность рассчитывать шансы на зачисление на момент здесь и сейчас, какова конкурсная ситуация, какое изменение среднего бала и т.д.

Функция «Профориентация». Необходимым наполнением личного кабинета абитуриента является возможность профориентационного онлайн-взаимодействия со специалистами организации профессионального образования (психологами, профориентологами, тьюторами, профконсультантами и другими, а также в наличие важной функции «Профориентация», в которой работает контент с консультационным, диагностическими возможно, организационным блоками. Абитуриент, нажав на кнопку указанной функции, или записывается на консультирование, или проходит предложенные тесты, опросники, помогающие по результатам «уверовать» в свой выбор, сравнить возможности, предыдущие планы и решения; или же абитуриент выбирает одно из профориентационных мероприятий, заявленных в данный календарный период. Понятно, что могут быть использованы все предложенные возможности по профориентации в ЛКА. И еще, если в момент обращения абитуриента на сайте организации присутствует специалист по профориентации, функции которого направлены именно на работу с абитуриентом, у последнего есть возможность получить онлайн-помощь, пройти онлайн-интервью. Вообще, **интервью** является одним из «работающих» методов в профориентационном психологическом консультировании, причем оно может быть как *управляемым* (стандартизированным), так и *неуправляемым* (нестандартизированным).

В практике консультирования абитуриентов первичное интервью чаще проводится по стандартизированному виду или комбинированному, последующие же встречи – по нестандартизированному виду. Вопросы во всех видах интервью имеют одинаковые характеристики различия: открытые–прямые, закрытые–директивные, проективные и косвенные.

В стандартизированном и нестандартизированном интервью применяются различные методики **консультационной беседы**. Беседа при **управляемом, или стандартизированном интервью**, заранее смоделирована профконсультантом по структуре, по формулировке вопросов, намечен также порядок вопросов. К предпочтениям такого интервью относят:

- возможность решения одновременно нескольких типичных профориентационных проблем и задач;
- заданные условия позволяют формировать через выявленные закономерности некоторую статистику, которая открывает новые профориентационные возможности и позволяет сравнивать результаты;
- стандартизированная модель снижает возможности ошибок при взаимодействии консультанта и абитуриента-оптанта;
- экономия временного ресурса, что важно и консультанту и абитуриенту при необходимости возможно продолжение интервью (в таких случаях обычно это уже комбинированное интервью).

Что касается **нестандартизированного интервью**, то оно не имеет заданной четкой модели, порядка, структуры, и, как правило, используется при размытой или многоплановой проблематике, хотя, безусловно, имеется целевое наполнение интервью, соблюдается логика ведения профконсультационной беседы и психологической помощи при онлайн-консультировании. Эффективность беседы во многом зависит от профконсультанта. Положительные особенности нестандартизированного интервью:

- нестандартизированное интервью в работе, как правило, динамично, что дает возможности обнаружения и решения вновь появившихся проблем и задач, возможности активного изменения ситуации онлайн-профконсультации;
- полученные результаты являются основой для качественного анализа.

Конечно, отдельных рекомендаций требует построение профессионального общения при онлайн-профконсультировании с абитуриентами с ОВЗ и инвалидами [10]. Прежде всего речь идет о возможности итеративного

взаимодействия, например, при нарушениях слуха по видеосвязи (Skype). Интервью профконсультанта с лицами с ослабленным слухом в процессе профессионального ориентирования следует выстраивать через реализацию индивидуализации в применении сурдоперевода, и максимальной наглядности, и использование вспомогательных материально-технических средств и информационных технологий. Для успешного процесса онлайн-консультирования необходимо понимание особенностей восприятия лиц с разными нозологиями: специфика онлайн-интервью при проведении профконсультации слепых и слабовидящих заключается в дозировании времени консультирования; в работе с абитуриентами с глухотой имеет сбалансированное сочетание визуальных и вербальных средств, а также дозированное применение визуальных и вербальных компонентов в информационных сообщениях; трудности, которые возникают с абитуриентами с нарушениями опорно-двигательной системы, связаны с особенностями невербальной и вербальной коммуникации, нарушение мимики и жестикуляции, повышенная тональность и дисгармоничность озвучивания фраз, например, лицами с ДЦП часто неправильно истолковывается в коммуникации [1].

В обобщенном виде профориентационное онлайн-интервью с абитуриентами всех категорий можно представить как *знакомство клиента со специалистом по профориентированию и представление фамилии, имени и отчества, выявление причины обращения за помощью в профориентировании, формулирование потребности в профориентировании, проведение непосредственно профориентационной беседы, подведение абитуриентом и специалистом итога онлайн-встречи*. Также в личном кабинете абитуриента наш оп-тант-абитуриент может пройти онлайн-профориентационную диагностику [20]. Здесь можно использовать как вновь разработанные и апробированные методики, так и традиционные методики профориентационной экспресс-диагностики, и, возможно, тематического блока тестов. К *рекомендуемым*

традиционным методикам профориентации относятся:

Карта интересов – описание методики [5]. Предназначена для изучения познавательных интересов абитуриентов в 23 сферах деятельности: в области научных и практических знаний по физике, сфере математики, области теории и практики химии, сфере изучения знаний по астрономии, научной и практической биологии, медицинской деятельности, вопросах сельского хозяйства, филологии, сфере журналистской деятельности; познавательные исследовательские интересы в истории, теории и практике в области искусства, геологии, географии, общественной деятельности, области права, сфере транспорта, педагогике, рабочих специальностях, сфере обслуживания, строительстве, области легкой промышленности, области техники, электротехнике, и др. [13].

Дифференциально-диагностический опросник – описание методики. Предназначена для отбора различных типов профессий в соответствии с их классификацией Е.А. Климовым [9]. Можно использовать при профориентации школьников [16]. Абитуриенту рекомендуется выбрать тот тип профессий, который получил максимальное количество знаков-баллов. Название типов профессий: «Человек–природа», «Человек–художественный образ», «Человек–техника», «Человек–человек», «Человек–знаковая система».

Изучение мотивации выбора профессиональной деятельности – описание методики [2]. Методика представляет собой опросник, направленный на диагностику мотивации [19]. Она позволяет определить преобладающие мотивы выбора профессиональной деятельности и в целом структуру мотивационного комплекса личности – соотношение трех видов мотивации: ВЛМ – внутренней личностной мотивации, ВСМ – внутренней социально значимой мотивации, ВПМ – внешней положительной и ВОМ – внешней отрицательной мотивации. О **внутреннем типе** мотивации следует говорить, когда для личности имеет значение деятельность сама по себе. **Внешние мотивы** представляют собой потребности, побуждения,

которые находятся как бы за пределами трудовой деятельности: заработная плата, социальное одобрение, боязнь осуждения, стремление к статусу и престижу и т.д. [7].

Методика для определения склонностей – описание методики [8]. Предназначена для определения склонностей личности к различным сферам профессиональной деятельности. Имеется в виду искусство, техника, работа с людьми, интеллектуальный труд, сфера материальных интересов, сфера физического труда [11]. Результаты диагностики абитуриент может обсудить со специалистом дистанционно, в онлайн-консультации, предварительно записавшись в личном кабинете абитуриента. Применение электронных сервисов в профориентационном консультировании абитуриентов предполагает, помимо интервью и диагностики, наличие и использование организационного профориентационного контента, где оптант в ЛКА выбирает для участия по интересу и желанию профориентационные мероприятия и формы, такие как День открытых дверей, Фестиваль профессий, олимпиады, конкурсы, онлайн-квесты и другие. Успешной профориентационной работой является реализация по профессиональным пробам, информация по которым имеется в специальном блоке организационного профориентационного контента [3]. Алгоритм работы данного блока предполагает реализацию практико-ориентированной формы профориентации [18], где у абитуриента есть возможности, связанные с участием в профессиональных пробах по таким направлениям, как информация, выбор, запись, непосредственно посещение. Интерфейс, ориентируясь на концепцию нашего электронного сервиса, дает возможность абитуриенту выбрать представленные по факультетам или профессиям мастер-классы, встречи с наставниками, групповые профессиональные офлайн-квесты и записаться для посещения мероприятия. Такая форма реализует принципы интерактивности, индивидуальности и предметности профориентации, а онлайн-взаимодействие консультанта и потенциального абитуриента при выборе профессиональной пробы [15], обсуждение по результатам участия в этих пробах, решает важную задачу создания условий

для формирования у оптанта долговременной, перспективно-прогностической мотивации к профессиональной деятельности в той или иной сфере [21].

Получив всю информацию об оптанте, в том числе через интервью, обсуждение профпроб, данных профориентационной диагностики, консультант интерпретирует полученные результаты с позиции соответствия индивидуально-психологических особенностей клиента выбранной профессии [12], специальности, профессиональной направленности с учетом перспектив развития и возможностей абитуриента, поддерживает и стимулирует его поисковую активность [6]. Необходимо совместное подведение итогов онлайн-консультации, достигнута ли цель, какие решения или их пути определил консультируемый. И, конечно же, анализ и выводы в процессе онлайн-взаимодействия не должны ограничивать свободу в принятии решения самим оптантом-абитуриентом. Вот что, как минимум, должно и может давать потенциально применение специального интерфейса по профориентационной онлайн-работе, электронного сервиса «Личный кабинет абитуриента», функции «Профориентация» с контентом консультационного, диагностического, и, возможно, организационного блоками.

Заключение. Применение электронных сервисов в профориентационном консультировании абитуриентов достигает следующих основных эффектов.

1. Повышение гибкости и доступности профориентационных услуг в профессиональном образовании.

2. Индивидуализация профориентации.

3. Возможность получить во время онлайн-консультирования экстренную профориентационную помощь.

4. Развитие информационной культуры.

5. Повышение эффективности самого профориентационного взаимодействия с абитуриентом.

Таким образом, применение электронных сервисов в профориентационном консультировании абитуриентов решает основную научно-практическую задачу: актуализация и осознание оптантом тех его представлений и качеств, которые оказывают влияние на его профессиональные планы и принятие решений о выборе направления учебно-профессиональной деятельности при поступлении. В свою очередь, профориентационное онлайн-консультирование воздействует на разные аспекты профессионального самоопределения оптанта: информационный, эмоциональный, регулятивный. Как показывает практика, и абитуриенты, и их родители при онлайн-консультации с профориентологом видят в консультации оперативную возможность не просто понять свои способности, выбрать профессию, но и получить совет здесь и сейчас, эмоциональную поддержку [20], понять перспективы профессионального развития и приобрести уверенность при принятии решения.

Список литературы

1. Бикбулатова А.А., Петрова Е.А., Карплюк А.В. Методические рекомендации по внедрению модели ресурсного учебно-методического центра трудового и профессионального ориентирования лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями и совершенствованию профориентационной работы: учеб.-метод. пособие. М.: Изд-во РГСУ, 2016.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2000. 304 с.
3. Вершинин С.И., Сурудина Е.А. Подготовка программы проведения профессиональных проб в дополнительном образовании. М., 2017. 55 с.
4. Видова О.М. Психологическое измерение компьютерной игровой зависимости // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 15. 2016. № 1 (134). С. 58–66.
5. Голомшток А.Е. Выбор профессии и воспитание личности школьников. М.: Педагогика, 1979. 158 с.
6. Джафар-Заде Д.А. Формирование профессионального самоопределения на основе способов ориентирования и выявления уровня профессиональной готовности учащихся // Педагогические науки. 2006. № 4.

7. Замфир К. Удовлетворенность трудом. М.: Политиздат, 1983. 143 с.
8. Йовайша Л.А. Проблемы профессиональной ориентации школьников. М.: Педагогика, 1983. 63 с.
9. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М.: Academia, 2012. 304 с.
10. Петрова Е.А., Пчелинова В.В., Джафар-Заде Д.А. Трудовое и профессиональное ориентирование лиц с инвалидностью и ОВЗ: учеб. пособие. М.: Изд-во РГСУ, 2016.
11. Практикум по дифференциальной психодиагностике профессиональной пригодности / под ред. В.А. Бодрова. М., 2003. 768 с.
12. Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия / ред. В.А. Бодров. М.: Логос, 2007. 855 с.
13. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. М.: Бахрах-М, 2011. 672 с.
14. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. М., 1958.
15. Сергеев И.С., Кузнецова И.В., Никодимова Е.А. Профессиональные пробы в вопросах и ответах // Профессиональное образование. 2016. № 6. С. 2–9.
16. Столяренко Л.Д. Детская психодиагностика и профориентация. М.: Проспект, 2016. 336 с.
17. Терехова Л.А. Новые подходы к проведению профориентационной работы // Профессиональная ориентация: новые подходы, формы и методы работы: матер. интернет-конф. (сентябрь–октябрь 2013 г.). URL: <http://cirthmao.ru/images/stories/sbornik.pdf>.
18. Фукуяма С. Теоретические основы профессиональной ориентации. М.: Изд-во МГУ, 1989. 108 с.
19. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. 860 с.
20. Шмелев А.Г., Науменко А.С. Компьютерная система профориентационного тестирования // Развитие системы тестирования в России: сб. тезисов докладов Всерос. конф. М., 2002.
21. Doyle R.E. Essential skills and strategies in the helping process. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole, 1998.
22. Holland J.L. Major Programs of Research on Vocational Behavior // Man in a World at Work. Ch. 12. Boston, 1964. P. 259–284.

References

1. Bikbulatova A.A., Petrova E.A., Karplyuk A.V. Metodicheskie rekomendacii po vnedreniyu modeli resursnogo uchebno-metodicheskogo centra trudovogo i professional'nogo orientirovaniya lic s invalidnost'yu i ogranichenymi vozmozhnostyami i sovershenstvovaniyu proforientacionnoj raboty: ucheb.-metod. posobie. M.: Izd-vo RGSU, 2016.
2. Bordovskaya N.V., Rean A.A. Pedagogika: uchebnik dlya vuzov. SPb.: Piter, 2000. 304 s.
3. Vershinin S.I., Surudina E.A. Podgotovka programmy provedeniya professional'nykh prob v dopolnitel'nom obrazovanii. M., 2017. 55 s.
4. Vidova O.M. Psikhologicheskoe izmerenie komp'yuternoj igrovoy zavisimosti // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 15. 2016. № 1 (134). S. 58–66.
5. Golomshtok A.E. Vybory professii i vospitanie lichnosti shkol'nikov. M.: Pedagogika, 1979. 158 s.
6. Dzhafer-Zade D.A. Formirovanie professional'nogo samoopredeleniya na osnove sposobov orientirovaniya i vyavleniya urovnya professional'noj gotovnosti uchashchikhsya // Pedagogicheskie nauki. 2006. № 4.
7. Zamfir K. Uдовлетворенность трудом. М.: Политиздат, 1983. 143 с.
8. Jovajsha L.A. Problemy professional'noj orientacii shkol'nikov. М.: Pedagogika, 1983. 63 с.
9. Klimov E.A. Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya. М.: Academia, 2012. 304 с.
10. Petrova E.A., Pchelinova V.V., Dzhafer-Zade D.A. Trudovoe i professional'noe orientirovanie lic s invalidnost'yu i OVZ: ucheb. posobie. М.: Izd-vo RGSU, 2016.
11. Praktikum po differencial'noj psikhodiagnostike professional'noj prigodnosti / pod red. V.A. Bodrova. М., 2003. 768 с.
12. Psikhologicheskie osnovy professional'noj deyatel'nosti: khrestomatiya / red. V.A. Bodrov. М.: Logos, 2007. 855 с.
13. Rajgorodskij D.YA. Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testy. М.: Bakhrah-M, 2011. 672 с.
14. Rubinshtejn S.L. O myshlenii i putyakh ego issledovaniya. М., 1958.
15. Sergeev I.S., Kuznecova I.V., Nikodimova E.A. Professional'nye proby v voprosakh i otvetakh // Professional'noe obrazovanie. 2016. № 6. S. 2–9.

16. Stolyarenko L.D. Detskaya psikhodiagnostika i proforientaciya. M.: Prospekt, 2016. 336 s.
17. Terekhova L.A. Nove podkhody k provedeniyu proforientacionnoj raboty // Professional'naya orientaciya: nove podkhody, formy i metody raboty: mater. internet-konf. (sentyabr' – oktyabr' 2013 g.). URL: <http://cirthmao.ru/images/stories/sbornik.pdf>.
18. Fukuyama S. Teoreticheskie osnovy professional'noj orientacii. M.: Izd-vo MGU, 1989. 108 s.
19. Khekkhauzen Kh. Motivaciya i deyatel'nost'. 2-e izd. SPb.: Piter ; M.: Smysl, 2003. 860 s.
20. Shmelev A.G., Naumenko A.S. Komp'yuternaya sistema proforientacionnogo testirovaniya // Razvitie sistemy testirovaniya v Rossii: sb. tezisev dokladov Vseros. konf. M., 2002.
21. Doyle R.E. Essential skills and strategies in the helping process. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole, 1998.
22. Holland J.L. Major Programs of Research on Vocational Behavior // Man in a World at Work. Ch. 12. Boston, 1964. P. 259–284.

Библиографическое описание статьи / Reference to article

Петрова Е.А., Джафар-Заде Д.А. Применение электронных сервисов в профориентационном консультировании абитуриентов // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 16. 2017. № 5 (144). С. 5–12. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-5-12 (Библиографическое описание согласно российским стандартам).

Petrova E.A., Dzhafar-Zade D.A. Primenenie elektronnykh servisov v proforientacionnom konsul'tirovanii abiturientov // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 16. 2017. № 5 (144). S. 5–12. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-5-12 (Reference in Roman script).

Petrova, E.A. & Jafar-Zade, D.A. (2017) The Use of Electronic Services in Career Guidance and Counselling of Entrants, *Scientific Notes of Russian State Social University*. Vol. 16. No. 5 (144). P. 5–12. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-5-12 (International bibliographic description).

Л.В. Марищук,

д-р психол. наук, профессор кафедры психологии и конфликтологии,
Российский государственный социальный университет, Минск, Республика
Беларусь.

L.V. Marischuk,

doctor of psychological sciences, professor of the department of psychology and
conflictology, Russia State Social University, Minsk, Republic of Belarus.

E-mail: marichshuk@yandex.ru

Ю.О. Брикса,

военнослужащая, Органы пограничной службы, Республика Беларусь.

Yu.O. Briksa,

military woman, Frontier guards detachment, Republic of Belarus.

E-mail: Jud_101@mail.ru

УДК 159.922

DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-13-21

Гендерная идентификация в профессиональной деятельности мужчин и женщин

Men' and Women' Gender Identification in Professional Activity

Дата поступления

26.07.2017

Дата препринта

29.09.2017

Дата публикации

31.10.2017

Аннотация: в статье проанализированы проблемы гендера и гендерной идентификации, стереотипы представлений о нормативном мужском и женском поведении в обществе и профессиональной деятельности, различия и сходства стилей руководства мужчин и женщин. Представлена авторская система гендерной идентификации и некоторые результаты собственных исследований, демонстрирующие динамику трансформаций гендера в зависимости от стажа работы мужчин и женщин в «мужских» профессиях.

Annotation: in the article the problem of gender, gender identification, stereotypes of normative men' and women' behavior in society and professional activity are analyzed. Men' and women' direction styles differences and likenesses. Authors' gender identification system and some own investigations results showing gender transformation depending on men' and women' length of service in «masculine» profession.

Ключевые слова: гендер, гендерная идентификация, профессиональная деятельность, руководитель, самореализация.

Key words: gender, gender identification professional activity, leader, auto realization.

Введение. Самореализация человека имеет сложную структуру и связана с социальными и личностными аспектами. Это понятие подразумевает способы реализации наличных потенций, направленными на достижение субъектом деятельности близких и далеких целей, в соответствии с собственными и общечеловеческими ценностями. Как процесс **самореализация**

связана с совокупностью знаний, навыков и умений, способностей и взаимодействий личности. Удовлетворенность собственными достижениями недостаточна для успешной реализации человека в жизни, необходимо одобрение со стороны социума, в том числе профессионального. Помимо профессиональных достижений самореализация требует удовлетворенности собой как пред-

ставителем того или иного пола, т.е. идентификацией себя мужчиной либо женщиной. **Гендерный подход** позволяет переосмыслить роль биологического пола и его влияния на поведение человека и определения жизненных целей, расширяя возможности обоих полов в осуществлении своих притязаний и возможностей.

Содержание понятия «гендер» раскрывается через категории «андрогинность» (от лат. *androgynus*, *i* – (гермафродит) полумужчина-полуженщина), «маскулинность» (от лат. *masculus*, *a, um* – мужской) и «феминность» (от лат. *femina*, *ae* – женщина) [12]. Отметим, что для номинации мужественной женщины, героини в латинском языке есть слово – *androgines*, *em*, которое, однако, к андрогинности мужчины отношения не имеет, поэтому исходным для наименования категории является слово *androgynus*, *i*. И еще один нюанс: для обозначения мужского пола (всех млекопитающих) и грамматического рода в латинском языке употребляется слово *masculinum*, для женского пола и рода – *femininum*. Этим, вероятно, объясняются различия, встречающиеся в источниках, в написании по-русски – феминный или фемининный. Полагаем, что образование номинации категории от существительного *femina* точнее и благозвучнее. Средний род (грамматический) звучит как *neutri*, а пол – *neutrius* (от *ne-uter, tra, trum*). Можно видеть, что категория андрогинность имеет иную от маскулинности/ фемининности этимологию. Через перечисленные категории преломляются социальные стереотипы, характеризующие психологические и поведенческие но не половые особенности, мужчин и женщин. Ш. Берд [2] под маскулинностью и феминностью понимает социально-сконструированные ожидания о поведении, представлениях, переживаниях, стилях социального взаимодействия, представленных в определенное время в определенной культуре как соответствующих мужчине и женщине.

Основная часть. Социальная психология сегодня немыслима без анализа гендера как одного из важных проявлений социальных отношений [1, с. 9]. **Гендерная иденти-**

фикация мужчин и женщин анализируется с позиций социальной перцепции, социальных ролей, принимаемых различными социальными стратами, и норм. Последние представляют собой предписания, определяющие способы поведения в социуме в зависимости от половой принадлежности, или гендерные стереотипы, источником которых служат представления общества о том, что, исходя из биологических особенностей, мужчина и женщина обязаны использовать различные модели поведения [1, с. 14]. Различия в поведении мужчин и женщин объясняются неравными условиями воспитания [11], маскулинность и феминность, в качестве особых характеристик, обозначающих формы проявления социальной идентичности, включающих ценности, установки, мировоззрение каждого пола, проявляются в процессе их взаимодействия [10, с. 105].

Начало изучения гендерных различий было положено психологами в конце XIX века, хотя в то время оно в большей степени связано с раскрытием биологических различий полов. Понятие «гендер» было введено в научное обращение психоаналитиком Робертом Столлером [24] в 1958 году. Р. Столлер [24] подчеркнул, что пол – биологическое, либо физиологическое понятие, в то время как гендер имеет социальный, культурно-исторический характер. На современном этапе опубликовано достаточно работ [3; 4; 6; 8], в которых утверждается, что различия между полами если и есть, то – незначительные. Они навязаны обществом, исходя из распространенных стереотипов о том, какой должна быть женщина (домохозяйкой, заниматься рождением и воспитанием детей и т.д.) и мужчина (добытчик, независимый, агрессивный и т.д.). Как отметил Дж.С. Хайд [3], отличия мужчин и женщин, наблюдаемые по какому-либо признаку, не обязательно являются значимыми. Существует множество гендерных стереотипов, исходя из которых, делаются выводы о человеке, в отсутствие подлинной информации о нем. Возникает естественный вопрос: почему делаются те или иные выводы? Ответ кроется в том, что люди склонны действовать, исходя из социальных норм,

преобладающих в обществе. Они стараются соответствовать гендерным ролям с целью получения позитивной оценки социума. Лица, не желающие по каким-либо причинам подчиняться нормам, принятым в социуме, испытывают общественное давление, выражающееся в неодобрении тех или иных способов поведения со стороны общества. Объясняется это тем, что человек не просто живет в социуме, но социализируется в нем: люди интериоризируют нормы культуры, в которой женщинам определена одна роль, а мужчинам – другая. Принимая гендерные стереотипы как нормы, человек принимает весь общественный уклад, т.е. признает правила, царящие в обществе как собственные ценности.

Г. Брандт [4] акцентировал внимание на том, что гендер является не просто психологическим либо социальным полом, но подчеркивает характер взаимодействия мужчин и женщин. Иначе говоря, гендер – своеобразная постоянно повторяющаяся система создания половой идентичности личности. Индивидуальные проявления половой идентичности регулируют и одновременно ограничивают систему отношений в социуме, создавая определенную асимметрию по горизонтали (ось: маскулинность – андрогинность – феминность) и вертикали (ось: мужчины – женщины). Опираясь на идею О.В. Рябова [20, с. 15–19], предлагающего описывать гендерную идентичность в виде двухкомпонентной системы, построим собственную. Наша система включает следующие компоненты:

- **гностический** – отражает представление человека о собственном соответствии модели андрогинности, маскулинности или феминности, каждая из которых выступает системообразующим фактором;

- **эмоциональный** – показывает отношение к такому соответствию и оценку (уровень) соответствия;

- **волевой** – определяет готовность к принятию избранной модели поведения;

- **поведенческий** – позволяет действовать в соответствии с моделью.

Современный мир предоставляет человеку иллюзорную возможность выбора спо-

собов самовыражения и самореализации, исходя из собственных интересов и целей. Наблюдая, как стереотипы и представления социума принимаются личностью в качестве способа решения жизненных задач, Ф.Л. Джес [4] предположила, что процесс трансформации гендерных стереотипов в жизненные позиции связан с переносом их в ценностное пространство личности, определяя тем самым понимание «правильного» социального статуса, характеризующего мужчину и женщину, как успешного человека.

Исходя из стереотипов, преобладающих в обществе, И.С. Клецина [7] выделила три основные группы стереотипов.

Первая квалифицируется через приписывание определенных характеристик маскулинности и феминности. Так, для *маскулинности* характерны активность и творчество, а для *феминности*, напротив, пассивность и ограниченность («защитленность» на бытовых проблемах). Этот подход больше указывает на противопоставление полов по биологическому признаку, нежели в социокультурном аспекте.

Вторая группа связана с представлениями о социальных ролях, играемых мужчинами и женщинами в обществе. Согласно этому подходу *мужчины больше направлены на карьеру, а женщина – на семью*. **Третья группа** стереотипов исходит из специфики деятельности. В соответствии с преобладающими в социуме представлениями о том, что женщина должна заниматься деятельностью, не предполагающей карьерного роста, в которой она *выступает в роли помощника, в то время как мужчина занимает активную жизненную и профессиональную позицию*. Гендерные стереотипы третьей группы обусловили представление о мужских и женских профессиях. Традиционно женщины менее заняты в мужских видах деятельности по ряду причин. Прежде всего их деятельность в мужской профессии видится менее продуктивной, тем самым женщина зачастую обесценивается как специалист. Дискриминации по половой принадлежности, однако, подвергаются и мужчины, работающие на пред-

приятных, где преобладает женский контингент [8].

Немаловажным фактором, заслуживающим внимания, является *разное восприятие и понимание самого процесса труда* мужчинами и женщинами, ставящими различные цели и выбирающими различные способы их достижения. Как показали наши исследования [15], высоких показателей в профессиональной деятельности мужчины зачастую достигают к 30-ти годам, в то время как женщина в этом возрасте может только начинать свою профессиональную карьеру. Женщины реже меняют род своей деятельности, так как менее склонны к риску, что обусловлено традициями и семейными обстоятельствами. У замужних женщин, например в белорусском обществе, семья всегда будет стоять на первом месте. Активному продвижению по службе женщины препятствует рождение ребенка и отпуск по уходу за ним. Вернувшись к профессиональной деятельности через три года, женщина вынуждена вновь доказывать свою компетентность.

Для большинства мужчин важна социальная сторона деятельности, общественная значимость труда, достигнутый результат, что способствует повышению его статуса, разнообразие в деятельности. Основная масса женщин стремится быть в коллективе, налаживать взаимодействие, находит удовлетворение в общении больше, нежели в содержании деятельности, не пренебрегая материальной стороной [8]. Чтобы стать лидером и возглавить коллектив женщине приходится доказывать свой профессионализм, показывать высокие знания профессии, в то время как мужчина (даже с небольшим стажем и опытом руководства) ценится выше, чем женщина, так как в социуме воспринимается как лидер. Мужчина достигает руководящего поста в жесткой конкурентной борьбе с мужчинами же, обычно выигрывая у женщин. У женщин, конкурирующих с себе подобными, этот процесс проходит сложнее, а с мужчинами – реже имеет положительный исход.

Заняв руководящий пост, женщине приходится прилагать больше усилий, доказывая как руководству, так и подчиненным, что

она способна возглавить коллектив, успешно руководить им. Конечно, в современном мире на должности руководителей назначают и женщин, но не раз показавших себя с положительной стороны, проявляя высокую степень ответственности. В этом контексте отметим, что женщины-руководители в большинстве случаев не состоят в семейных отношениях и не имеют детей, в то время как у руководителей-мужчин наличие семьи и детей поощряется. Женщина, занимая руководящий пост, вынуждена копировать поведенческие паттерны мужчины, соответствовать его стилю деятельности. Что это как ни дискриминация по гендеру?

Стиль руководства мужчин и женщин также имеет различия. Женщины, используя свои способности в общении, более демократичны, мужчины, нацеленные на решение текущих задач, реализуют руководство через поощрение за хорошо выполненную работу и наказание за выполненную некачественно. Женщина более склонна вникать в проблемы своих подчиненных, особенно обратившихся за помощью, т.е. действительно, главным критерием успешности женщин-руководителей является эффективное взаимодействие с подчиненными, направленность на повышение их мотивации, поддержание доверительных взаимоотношений, [5; 9]. При налаживании контактов женщина в основном исходит из понимания и осознания присущих ей качеств – коммуникабельности, организованности, эмпатичности. Иначе реализуют руководство мужчины, ставя конкретные задачи и требуя их точного исполнения, в основном пресекая эмоциональные порывы подчиненных, их стиль руководства более авторитарен, но и более понятен. Мужчины-руководители также направлены на повышение профессиональных стимулов подчиненных к качественному выполнению служебных обязанностей, однако иными способами, нежели женщины, они не склонны вникать в проблемы подчиненных, а стимулирование сводится к поощрению либо наказанию [5]. Мужчины-руководители предпочитают работать с подчиненными, качества которых обеспечивают эффективность профессиональной деятельности, для

женщин основную роль играют – нравственные качества подчиненных [21].

Исходя из теории «Х»–«У» Д. Макгрегора [22], можно констатировать, что мужчины чаще действуют по модели «Х», воспринимая среднестатистического работника ленивым, отлынивающим от порученного дела, боящимся ответственности и желающим быть подначальным. В деятельности работников, по мнению мужчин, преобладает мотивация избегания неудачи. Для успешного управления и решения поставленной задачи следует применять санкции, принуждая работников трудиться, но не забывать и о материальном стимулировании. Женщины предпочитают модель «У», постулирующую, что работнику нравится трудиться, нежелание же работать появляется по причине неудовлетворяющих его условий труда. Для достижения целей организации эффективнее способствовать личностному росту работников, используя материальное стимулирование для формирования мотива достижения успеха.

Управленческая деятельность мужчин соответствует заранее составленному плану, они склонны просчитывать свои действия, выделяя главное, – они видят перспективу осуществляемого плана в целом. Одновременно, столкновение с различного рода неожиданными обстоятельствами, способно вывести мужчину из равновесия и привести в тупик. Женщины в этом случае более мобильны, готовы быстро поменять планы, подстроится под обстоятельства – они филогенетически более адаптивны. Поведение женщин в основном зависит от условий, в которых они в данный момент находятся [5; 17]. Женщина-руководитель, как указывалось выше, ориентирована на взаимодействие и коммуникацию с подчиненными. Мужской стиль и поведение ориентирован на цель, проявление настойчивости и целеустремленности. Нельзя, однако, исключать, что вопреки общественному мнению, оба стиля могут проявляться как у мужчин, так и у женщин, тем более что многое зависит от ситуационных факторов и специфики профессиональной деятельности.

К. Левин [13] выделил три стиля лидерства мужчин: **автократический** – харак-

теризуется жестким единоличным принятием всех решений («минимум демократии»), жестким постоянным контролем выполнения решений с угрозой наказания («максимум контроля»), отсутствием интереса к работнику как к личности; **демократический** – характеризуется принятием управленческих решений на основе обсуждения проблемы, учета мнений и инициатив сотрудников («максимум демократии»), выполнение принятых решений контролируется и руководителем, и самими сотрудниками («максимум контроля»), руководитель проявляет интерес и доброжелательное внимание к личности сотрудников, к учету их интересов и потребностей; **либеральный** – характеризуется тем, что все члены группы могут высказывать свое мнение («максимум демократии»), но лидер не согласовывает позиции, не осуществляет контроль выполнения принятых решений («минимум контроля»), результаты работы низки [16]. В свою очередь А.Л. Журавлев [5] выделил три основные лидерские позиции – *директивную, коллегиальную и попустительскую*. Основные гендерные особенности в профессиональной деятельности выражаются у мужчин и женщин различно, как и способы взаимодействия с подчиненными в зависимости от их половой принадлежности. У женщин наблюдаются в равной степени коллегиальный, директивный, а также полупопустительский стили. Выраженность того или иного стиля обусловлена личностными характеристиками женщины-руководителя. Мужчины предпочитают директивный, реже коллегиальный, но с попустительским стилем мужчины руководителями обычно не становятся, либо в должности руководителя задерживаются не долго.

Иная, четырехкомпонентная классификация стилей руководства представлена в работе В.В. Радаева [18]: бюрократизм, фратернализм, патернализм, партнерство. Критериями их выделения выступили: уровень близости руководителя и работников, методы достижения профессиональных задач, контроль их выполнения, организация труда и досуга, заинтересованность в позитивном эмоциональном состоянии подчиненных.

Бюрократический стиль руководства подчеркивает административный характер взаимодействия в коллективе. Работник отвечает только за вверенный ему участок работы, характер взаимоотношения с руководством имеет деловой характер. Чаще такой стиль руководства характерен для мужчин, но встречается и у женщин. **Патернализм** характеризуется иерархичностью. Руководитель занимает лидирующую позицию (единоначалие), чаще этот стиль встречается в силовых структурах, т.е. у мужчин-руководителей. Начальник принимает все решения единолично, от сотрудников требуется беспрекословное подчинение и лояльность. Подчиненные взаимозаменяемы, а потому в коллективе за несвоевременную или плохо выполненную работу несет ответственность весь коллектив. **Фратернализм** обладает наименьшей иерархичностью. Профессиональные задачи решаются коллегиально, подчиненным дана свобода самостоятельного принятия решений, взаимодействия неформальны – получить помощь можно, как от руководителя, так и от коллег. Не выражена иерархичность и **в партнерстве**. Решение задачи, стоящей перед коллективом, обсуждается всеми, однако у каждого работника есть свои определенные функции, за которые он отвечает, отношения в коллективе носят профессиональный характер – проблемы личного характера переносятся на второй план. Первые два стиля свойственны мужчинам, два вторых – женщинам-руководителям – исключения подтверждают правило. Иначе говоря, существующие гендерные модели поведения, наблюдаемые и у мужчин, и у женщин, проявляются очень различно, но во многом зависят от сложившейся ситуации.

Исторически разделение труда ориентировано на биологические особенности полов, прежде всего на способность женщины к деторождению, что, как правило, негативно сказывается на построении успешной профессиональной карьеры. Ориентация женщины на семью и семейные отношения, распределила профессии таким образом, что сугубо «женские» являются как бы продолжением семейного быта (повар,

швея, преподаватель, медсестра, врач и т.д.). (Отметим, что полтора века назад, поваром, портным, преподавателем, врачом был обычно мужчина, а женщина – кухаркой, швеей воспитательницей, гувернанткой, сестрой милосердия. Прогресс налицо.)

Заключение. Гендерные особенности в профессиональной деятельности мужчин и женщин подвержены стереотипизации по половому признаку. *С одной стороны*, это оправдано биологическими аспектами, главным образом деторождением и уходом за ребенком, который «выбивает» женщину на некоторое время из социальной жизни, снижая ее профессиональные навыки, в связи с чем женщина вынуждена начинать всё заново, доказывая вновь и вновь свою компетентность. *С другой* – самореализация женщины в профессиональной деятельности обычно делает ее одинокой и бездетной. Более того, в поведении женщин, выполняющих «мужские» виды деятельности, прослеживаются характерные маскулинные черты.

Поведение лиц, реализующих себя в профессии, противоречащей сложившимся гендерным стереотипам, со временем приобретает черты противоположного пола [10; 21]. В наших исследованиях [15] на выборке 400 человек (по 200 – мужчин и женщин) получены подтверждающие этот тезис данные. Среди женщин, начинающих работать в «мужской профессии», 60% феминных, но их доля снижается вдвое к пенсии (60–30%). Рост андрогинной идентификации (40–66%) в этот же период происходит вследствие снижения феминности. Но среди наиболее успешных появились маскулинные женщины-руководители (0–4%). Обусловлено это желанием женщин уравнивать свои шансы с мужчинами в успешной самореализации в профессиональной деятельности.

Среди мужчин, начинающих работать, в нашей выборке, к счастью, не оказалось феминных, но 92% андрогинов может свидетельствовать об определенном тренде современной гендерной идентификации. В дипломной работе Т.В. Дулуб (подготовленной под нашим руководством в 2014 году с 60 старшеклассниками – 30 девушек, 30 юношей) были выявлены 86% андрогинов обоего пола, 2% – ма-

скулиных и 2% – феминных девушек, и 10% – феминных юношей. Последнее подтверждает представленные нами данные. К пенсии процент андрогинов снижается (55–32%) за счет маскулинизации (8–68%) мужчин.

Анализ публикаций продемонстрировал, что мужчины и женщины в равной степени используют одни и те же стили руководства

исходя из профессиональной деятельности и ситуации, т.е. руководитель, выбирает наиболее эффективный стиль, соответствующий конкретному виду деятельности. Но качества руководителя в большей степени связаны с личностными характеристиками человека, гендерной идентификацией, нежели с его полом.

Список литературы

1. Бем С. Линзы гендера: трансформация взглядов на проблему неравенства полов / пер. с англ. М.: Российская политическая энциклопедия, 2004. 336 с.
2. Берд Ш. Теоретизируя маскулинности: современные тенденции в социальных науках // Гендерные исследования. 2000. № 14. С. 5–33.
3. Берн Ш. Гендерная психология. СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. 318 с.
4. Брандт Г. Гендерные исследования в России: особенности и проблемы // Гендерные отношения в современной России. 2003. С. 1–5.
5. Журавлев А.Л., Хащенко В.А., Хащенко Н.Н. Влияние фактора пола на стиль руководства производственным коллективом // Социально-психологические резервы повышения эффективности деятельности трудового коллектива. М.: ИПРАН, 1989. С. 32–37.
6. Клецина И.С. Психология гендерных отношений: теория практика: монография. СПб.: Алетейя. 2004. 564 с.
7. Клецина И.С. Развитие гендерных исследований в психологии // Общественные науки и современность. 2002. № 3. С. 181–191.
8. Ковалева И.А. Особенности гендерного аспекта в профессиональной карьере // Психологические науки: теория и практика: матер. междунар. науч. конф. (Москва, февраль 2012 г.). М.: Буки-Веди, 2012. С. 50–52.
9. Козуб Т., Бирли У., Джонс Д. Оценка «360 градусов»: стратегии, тактики и техники для воспитания лидеров / пер. с англ. М.: Эксмо, 2009. 336 с.
10. Коломейцев Ю.П. Основные научные подходы к профессиональной карьере и карьерным ориентациям личности // Проблемы управления. 2008. № 1 (26). С. 207–215.
11. Лавина Е.В. Аннотация к книге «Социально-психологические предпосылки карьеры женщин в силовых структурах». URL: <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/33476> (дата обращения: 23.09.2017).
12. Латинско-русский словарь. Около 50 000 слов. 2-е изд. М.: Русский язык, 1976. 1096 с.
13. Левин К. Теория поля в социальных науках / пер. с англ. Е. Сурпиной. СПб.: Речь, 2000.
14. Марищук Л.В. Стратегии привязанности в онтогенезе личности // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 15. 2016. № 2 (135). С. 37–44.
15. Марищук Л.В., Брикса Ю.О. Гендер и ценностные ориентации военнослужащих: мужчин и женщин // Современные проблемы социальной психологии и социальной работы: матер. XII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Санкт-Петербург, 25 марта 2017 г.). СПб.: СПбГУП, 2017. С. 73–74.
16. Марищук Л.В., Ивашко С.Г., Кузнецова Т.В. Психология: учеб. пособие / под науч. ред. Л.В. Марищук. 2-е изд. Минск: Витпостер, 2016. 777 с.
17. Панов М.М. Оценка деятельности и система управления компанией на основе KPI. М.: ИНФРА-М, 2013. 255 с.
18. Радаев В.В. Четыре способа утверждения авторитета в фирме // Социологический журнал. 1994. № 5. С. 149–157.
19. Рыбакова А.И., Цветкова Н.А. Некоторые личностные особенности женщин-руководителей в сфере среднего бизнеса // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 15. 2016. № 1 (134). С. 24–37.
20. Рябов О.В. Проблема женственности России в западной историософии XX века // Социально-правовой статус женщины в исторической ретроспективе. 1997. № 1. С. 15–19.
21. Сафонова М.В. Социально-психологические особенности женщин, успешных в карьере: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д, 1999. 26 с.
22. Теория Х–У Д. МакГрегора. URL: <https://www.ronl.ru/knigi/menedzhment/811387/> (дата обращения: 18.09.2017).

23. Чугунова Э.С., Портнов Ф.Н. Характеристики общения в эталоне медицинского работника // Психологический журнал. 1987. № 5. С. 17–24.
24. Stoller R.J. Sex and gender: On the Development of Masculinity and Feminity. N.Y.: Science House, 1968. 226 p.

References

1. Bem S. Linzy gendera: transformaciya vzglyadov na problemu neravenstva polov / per. s angl. M.: Rossijskaya politicheskaya enciklopediya, 2004. 336 s.
2. Berd Sh. Teoretiziruya maskulinnosti: sovremennye tendencii v social'nykh naukakh // Gendernye issledovaniya. 2000. № 14. S. 5–33.
3. Bern Sh. Gendernaya psikhologiya. SPb.: Prajm-Evroznak, 2001. 318 s.
4. Brandt G. Gendernye issledovaniya v Rossii: osobennosti i problemy // Gendernye otnosheniya v sovremennoj Rossii. 2003. S. 1–5.
5. Zhuravlev A.L., Khashchenko V.A., Khashchenko N.N. Vliyanie faktora pola na stil' rukovodstva proizvodstvennym kolektivom // Social'no-psikhologicheskie rezervy povysheniya effektivnosti deyatel'nosti trudovogo kolektiva. M.: IPAN, 1989. S. 32–37.
6. Klecina I.S. Psikhologiya gendernykh otnoshenij: teoriya praktika: monografiya. SPb.: Aletejya. 2004. 564 s.
7. Klecina I.S. Razvitie gendernykh issledovanij v psikhologii // Obshchestvennye nauki i sovremennost'. 2002. № 3. S. 181–191.
8. Kovaleva I.A. Osobennosti gendernogo aspekta v professional'noj kar'ere // Psikhologicheskie nauki: teoriya i praktika: mater. mezhdunar. nauch. konf. (Moskva, fevral' 2012 g.). M.: Buki-Vedi, 2012. S. 50–52.
9. Kozub T., Birlu U., Dzhons D. Ocenka «360 gradusov»: strategii, taktiki i tekhniki dlya vospitaniya liderov / per. s angl. M.: Eksmo, 2009. 336 s.
10. Kolomejcev Yu.P. Osnovnye nauchnye podkhody k professional'noj kar'ere i kar'ernym orientatsiyam lichnosti // Problemy upravleniya. 2008. № 1 (26). S. 207–215.
11. Lavina E.V. Annotaciya k knige «Social'no-psikhologicheskie predposylki kar'ery zhenshchin v silovykh strukturakh». URL: <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/33476> (data obrashcheniya: 23.09.2017).
12. Latinsko-russkij slovar'. Okolo 50 000 slov. 2-e izd. M.: Russkij yazyk, 1976. 1096 s.
13. Levin K. Teoriya polya v social'nykh naukakh / per. s angl. E. Surpinoj. SPb.: Rech', 2000.
14. Marishchuk L.V. Strategii privyazannosti v ontogeneze lichnosti // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 15. 2016. № 2 (135). S. 37–44.
15. Marishchuk L.V., Briksa Yu.O. Gender i cennostnye orientatsii voennosluzhashchikh: muzhchin i zhenshchin // Sovremennye problemy social'noj psikhologii i social'noj raboty: mater. XII Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem (Sankt-Peterburg, 25 marta 2017 g.). SPb.: SPBGUP, 2017. S. 73–74.
16. Marishchuk L.V., Ivashko S.G., Kuznecova T.V. Psikhologiya: ucheb. posobie / pod nauch. red. L.V. Marishchuk. 2-e izd. Minsk: Vitposter, 2016. 777 s.
17. Panov M.M. Ocenka deyatel'nosti i sistema upravleniya kompaniej na osnove KPI. M.: INFRA-M, 2013. 255 s.
18. Radaev V.V. Chetyre sposoba utverzhdeniya avtoriteta v firme // Sociologicheskij zhurnal. 1994. № 5. S. 149–157.
19. Rybakova A.I., Cvetkova N.A. Nekotorye lichnostnye osobennosti zhenshchin-rukovoditelej v sfere srednego biznesa // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 15. 2016. № 1 (134). S. 24–37.
20. Ryabov O.V. Problema zhenstvennosti Rossii v zapadnoj istoriosofii XX veka // Social'no-pravovoj status zhenshchiny v istoricheskoy retrospektive. 1997. № 1. S. 15–19.
21. Safonova M.V. Social'no-psikhologicheskie osobennosti zhenshchin, uspešnykh v kar'ere: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. Rostov n/D, 1999. 26 s.
22. Teoriya X-Y D. MakGregora. URL: <https://www.ronl.ru/knigi/menedzhment/811387/> (data obrashcheniya: 18.09.2017).
23. CHugunova E.S., Portnov F.N. Kharakteristiki obshcheniya v etalone medicinskogo rabotnika // Psikhologicheskij zhurnal. 1987. № 5. S. 17–24.
24. Stoller R.J. Sex and gender: On the Development of Masculinity and Feminity. N.Y.: Science House, 1968. 226 p.

Библиографическое описание статьи / Reference to article

Марищук Л.В., Брикса Ю.О. Гендерная идентификация в профессиональной деятельности мужчин и женщин // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 16. 2017. № 5 (144). С. 13–21. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-13-21 (Библиографическое описание согласно российским стандартам).

Marishchuk L.V., Briksa Yu.O. Gendernaya identifikaciya v professional'noj deyatel'nosti muzhchin i zhenshchin // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 16. 2017. № 5 (144). S. 13–21. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-13-21 (Reference in Roman script).

Marischuk, L.V. & Briksa, Yu.O. (2017) Men' and Women' Gender Identification in Professional Activity, *Scientific Notes of Russian State Social University*. Vol. 16. No. 5 (144). P. 13–21. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-13-21 (International bibliographic description).

Л.В. Маришук,

д-р психол. наук, профессор кафедры психологии и конфликтологии,
Российский государственный социальный университет, Минск, Республика
Беларусь.

L. V. Marischuk,

doctor of psychological sciences, professor of the department of psychology and
conflictology, Russia State Social University, Minsk, Republic of Belarus.

E-mail: marichshuk@yandex.ru

О.К. Войтко,

преподаватель кафедры общей и организационной психологии, Белорусский
государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск,
Республика Беларусь.

O. K. Voitko,

lecturer of the department of general and organizational psychology, Belarusian
State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Republic of Belarus.

E-mail: Voitko25@mail.ru

УДК 159.9; 316.628-057.87(476)

DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-22-29

О результатах социально-психологического исследования направленности и ценностных ориентаций студенчества

*About Social Psychological Research of Students' Directions
and Value Orientation Results*

Дата поступления

10.07.2017

Дата препринта

29.09.2017

Дата публикации

31.10.2017

Аннотация: в статье проанализирован ряд результатов проведенного авторами анкетирования студентов Института психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка в целях оценки их ценностных ориентаций, профессиональной направленности и уровня личностной зрелости. Представленный сравнительный анализ ценностных ориентаций российских и белорусских студентов различий не выявил. Согласно опросу актуальными для современных студентов являются ценности материального благополучия, межличностное общение, самостоятельность и независимость; констатируется превалирование личных ценностей над общественными, что дает основание для серьезных социальных раздумий.

Annotation: the article analyzes a number of results of the survey conducted by the authors of students of the Institute of psychology of the Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank in order to assess their value orientations, professional orientation and level of personal maturity. The presented comparative analysis of value orientations of Russian and Belarusian students revealed no differences. According to the survey, the values of material well-being, interpersonal communication, autonomy and independence are relevant for modern students; the prevalence of personal values over social values is stated, which gives grounds for serious social considerations.

Ключевые слова: направленность, ценности, интерес, студенты, профессиональное становление, научная деятельность, личность, зрелость.

Key words: orientation, values, interest, students, professional formation, scientific activity, personality, maturity.

Введение. Студенты – социально активная, ищущая, творческая, инициативная, познающая, часто поддающаяся влиянию новых веяний и непредсказуемая социальная общность, от направленности которой во многом зависит наше «завтра». Студенческий возраст – это период от 17 до 25 лет, являющийся важнейшим этапом формирования личности, и основной стадией профессионализации. К 17 годам создаются оптимальные субъективные условия для формирования навыков самообразования [2]. Неотъемлемая составляющая студенческой жизни – стремление к самопознанию, поиску себя, определяющая направленность студенчества. Направленность мы связываем не только с доминирующей системой устойчивых мотивов, определяющих социальное поведение человека, основные его ценностные ориентации, но и с непременным проявлением соответствующих волевых актов, упорной деятельностью по достижению поставленных целей. **Направленность** – подструктура личности, определяющая ее социальный облик, отражающая гражданские позиции, особенности потребностей и страстей, целей, мировоззрения, смысла жизни, идеалов и ценностей [10; 14].

Изучение интересов и ценностей студентов привлекает внимание не только российских [4; 11; 12], белорусских [7; 19], но и западных [24] исследователей. **Ценностные ориентации** определяют содержательную сторону направленности личности, являются ее ориентиром, фундаментом сознания. Способность выстроить целевую структуру, определить смысл жизни, найти свое место в ней, по мнению В. Франкла, есть важный показатель личностной зрелости в юношеском возрасте. Определение смысла жизни и выстраивания системы ценностей является значимым в любом возрасте, однако в юношеском – имеет определяющее значение [25].

Личностная зрелость двухкомпонентна, она включает *психологическую зрелость* (уровень развития интеллекта, обученность и обучаемость, эмоционально-волевою устойчивость, способность к саморегуляции) и *социальную зрелость* (адаптирован-

ность к окружающей среде, адекватность понимания человеком своего места в социуме, отношение к социальным институтам – нормам морали и права, социальным ценностям, своим обязанностям и деятельности). Критериями личностной зрелости являются: самостоятельность, ответственность за собственные поступки; умение разделять реальные и идеальные цели, способность осуществлять свободный выбор, сложившаяся система ценностей и ценностных ориентаций как их отражения.

Существенным аспектом понимания ценностных ориентаций как феномена сознания является то, что они – *фактор самоорганизации человека и важный личностный ресурс, детерминирующий цели, устремления, установки, активность и взаимодействия с окружающей реальностью*.

Сложившаяся система ценностных ориентаций определяет мировоззрение личности, ее поведение и деятельность. **Студенчество** – субъект социальных перемен, инновационная сила. Вектор современных исследований ориентирован на изучение профессиональной направленности студенчества [8], социокультурных установок и ценностей [1], ценностей трудовой деятельности [3], ценности здоровья [5], этических [17], моральных [21], патриотических ценностей [16]. На формирование ценностных ориентаций оказывает влияние сначала микросоциум (семья, прежде всего), а затем и макросоциум – социальная среда, способствующие либо препятствующие адаптации. *Макросоциумом студентов* является профессиональная образовательная среда, предлагающая широкий спектр возможностей для самостоятельной реализации способностей. Более того, система непрерывного образования Республики Беларусь предоставляет возможности обучения после окончания университета в магистратуре и аспирантуре. Ознакомившись с ценностями студенческой молодежи России [15], констатируем, что доминантой жизненных ценностей выступает материальное благополучие (73% из 600 респондентов), являющееся стимулом жизненной активности молодых людей. Предприимчивость и денежное воз-

награждение тождественны счастью и имеют основательное преимущество в сравнении с талантами, развитием личности, трудолюбием. Семейные ценности уходят на третий план, уступая приоритетное место собственному комфорту и независимости, созданию карьеры. Коммуникативные ценности не являются значимыми, так как востребованы по мере необходимости установления «нужных» контактов, преследующих корыстные цели [15]. Можно с натяжкой согласиться с психологической зрелостью респондентов, но можно ли говорить о зрелости личностной, существенной составляющей которой выступает зрелость социальная.

Методика. Целью международного проекта БГПУ и Центра социологии образования ФГБНУ «Студент педагогического вуза: оценка социально-профессиональных перспектив» было проведение сравнительного анализа социально-психологических характеристик (интересов, ценностных ориентаций и представлений о профессиональных перспективах) студентов педагогических вузов России и Беларуси. Опрос в Беларуси проведен с использованием адаптированной нами анкеты, разработанной В.С. Собкиным [18] для изучения жизненных и профессиональных перспектив студентов российских педагогических вузов. Исследование проводилось в 2016–2017 гг. анонимно в форме анкетирования.

Результаты. Выборку составили 155 студентов бюджетной (24,5%), и платной дневной форм получения образования по специальности «Психология», респондентами выступили 41 первокурсник, 64 третьекурсник и 50 пятикурсников в возрасте от 17 до 24 лет. Все респонденты являются гражданами Республики Беларусь. 88,4% респондентов не находились в браке; 58,7% проживали отдельно от родителей; 41,3% – в общежитии университета. Средняя успеваемость респондентов – 6,9 балла. Большая часть выборки (74,8%) – выпускники обычных средних школ разных регионов Республики Беларусь, 25,2% – специализированных школ.

Проанализируем ответы, направленные на выявление интереса студентов к научно-

исследовательской работе в период профессионального становления. На вопрос – «Представляет ли ваш вуз возможность участия в научно-исследовательской работе (НИРС)?» – 65,2% студентов ответили утвердительно, 17,4% не знают об этом, 15,5% уточняют, что отдельные преподаватели предоставляют такую возможность. На вопрос «Принимаете ли вы участие в НИРС?» 50,3% студентов ответили отрицательно, 29,7% студентов отождествляют научную деятельность с написанием курсовых работ. Курсовая работа – одна из форм самостоятельной работы. Ее подготовка способствует освоению научной методологии, исследовательских методов и навыков их применения, углублению теоретических знаний, формированию аналитико-синтетических умений. В идеальном варианте курсовая работа формирует умения, определяемые корректностью формулировки цели, задач, программы исследования. Процесс реализации курсовой работы, теоретической и практической ее частей, обобщения и интерпретации результатов демонстрирует уровень культуры умственного труда. (10,3% студентов являются членами научно-исследовательских лабораторий при кафедрах Института.)

Для разработки научных студенческих проектов необходима литература, позволяющая получить необходимую информацию по проблеме исследования. Так, 62,6% студентов отмечают, что библиотека вуза предоставляет лишь часть необходимой литературы, 18,1% полностью удовлетворены ресурсами библиотеки, 14,8% затрудняются с поиском литературы по теме исследования в библиотеке, поэтому используют нерецензированные источники из сети Интернет. Последнее подтверждает тенденцию невысокого интереса студентов к НИРС, связанную с отсутствием мотивации к ее выполнению. Так, А.М. Завьялов связывает недостаточную мотивированность студентов к научно-исследовательской работе с низкой информированностью о ее возможностях, направлениях и перспективах; перегруженностью аудиторными занятиями; низкой коммуникативной грамотностью [6]. Нельзя полностью согласиться с его мнени-

ем применительно к белорусским студентам. Полагаем, что основную роль играет недостаточная их подготовленность и «однобокость» сопровождения на 1 курсе обучения, направленного на фасилитацию адаптации, а не привлечение к посильной НИРС, реферированию, например, научных работ в журналах, рекомендованных преподавателями, заинтересованными в получении информации по тематике собственных исследований. Участие в работе, приносящей реальный научный результат, отлично мотивирует, как это было доказано в 1960-е годы, на факультете психологии ЛГУ, возглавляемом Б.Г. Ананьевым, когда наукой занимались буквально все студенты.

Исследователей интересовал вопрос, касающийся трудовой деятельности студентов. Так, 55,5% студентов на момент опроса только учились, 18,7% студентов время от времени подрабатывают, а 14,2% респондентов имеют постоянную работу, но не по специальности, 7,7% студентов работают, а 1,9% опрошенных время от времени подрабатывают в области психологии. Работающие студенты желают финансовой независимости от родителей – 20,6% ответов, для 15,5% студентов работа является материальной необходимостью, 7,7% студентов вынуждены работать, так как самостоятельно оплачивают обучение; 10,3% считают, что работа позволяет чувствовать себя самостоятельным и независимым, для 9,7% студентов интересна сама деятельность, позволяющая приобрести профессиональный опыт. 26,5% студентов констатируют, что работа не влияет на успеваемость, 13,5% респондентам она мешает учиться, так как отнимает слишком много времени, 5,2% студентам работа помогает в профессиональном становлении, приобрести опыт. Последняя группа респондентов должна привлекаться к НИРС, как желающая поделить опытом, либо найти ему теоретическое подтверждение/ опровержение. Несколько вопросов анкеты были направлены на оценку шансов выпускников, найти работу после окончания вуза. Так, 33,5% студентов твердо уверены, что смогут найти работу по специальности, 29,0% респондентов в этом сомневаются, 20% опро-

шенных настраиваются на работу не по специальности и 17,4% респондентов считают, что найти работу, удовлетворяющую их собственным требованиям, найти будет сложно. Получив диплом, 23,9% студентов хотели бы работать в организации частной формы собственности, 20,6% респондентов не определились с выбором, 20% будущих специалистов мечтают открыть свое собственное дело, 14,8% опрошенных планируют уехать работать за рубеж, 20% студентов предпочитают государственную форму собственности. (Полученные результаты свидетельствуют о наличии сомнительной перспективы трудоустройства по специальности – так думают, почти 2/3 выпускников.)

Существующая необходимость в оказании психологической помощи и психологического сопровождения не только в системе образования и здравоохранения способствует привлечению специалистов-психологов в разные сферы. На вопрос «В какой сфере деятельности вы бы хотели работать после окончания вуза?» 30,3% студентов отдали предпочтение сфере социальных услуг, 27,1% – сфере образования; 23,9% – сфере искусств; 22,6% – армии, органам внутренних дел и госбезопасности; 19,4 – сфере массовых коммуникаций (радио, телевидение, пресса); 16,1% – работе в общественных организациях; 14,2% – сфере научной деятельности; 12,9% – сфере здравоохранения. Наименее перспективными сферами для трудоустройства по специальности студенты считают транспортную сферу, религию, сельское хозяйство, промышленное производство (как известно, должность психолога предусмотрена не во всех перечисленных отраслях, но постепенно ее вводят).

Интересным оказалось видение студентами своей профессиональной карьеры. На вопрос «Какой должностной уровень вы считаете достаточным для себя в своей будущей профессиональной карьере?» 39,4% студентов ответили «Квалифицированный специалист», 26,5% студентов хотели бы стать руководителем небольшой группы (отдела), 21,3% – руководителем организации (предприятия, учреждения), 12,3% студентов профессиональный статус вовсе безразличен.

Другой блок вопросов анкеты касался ценностных ориентаций. Ранжирование выявило, что первый ранг (59,2%) получила «счастливая семейная жизнь», второй ранг (54,2%) – «материальное благополучие», на третьем месте – «профессиональное благополучие» (45,2%), далее следует «развитие способностей» (35,5%), наименее значимыми оказались «познание себя» – 22,6%, «воспитание детей» – 20,6%, «полноценное общение с людьми» – 18,1%, «полноценное приобщение к культуре» – 3,2%. Безразличие к системе ценностей личности выявлено у 2,6% студентов. По-видимому, эти лица либо подошли к заполнению анкеты несерьезно, либо имеют демонстративную акцентуацию. (Белорусские респонденты дали ответы подобные российским, что, к сожалению, свидетельствует о невысокой социальной их зрелости, ценности «для себя» превалируют над общественными.)

Еще один блок вопросов связан с интересами студентов-психологов. Общение с друзьями преобладает у большинства студентов – 63,9%, 57,4% опрошенных в свободное время читают книги, 46,5% респондентов «общаются» с компьютером, 35,5% молодых людей предпочитают общение с семьей, родственниками, 24,5% студентов занимаются спортом, 23,2% респондентов посвящают свободное время путешествиям и экскурсиям. Наименее представленными стали интересы, связанные с посещением общеобразовательных курсов, туризмом, посещением театров.

Обсуждение. Социальная ситуация развития личности в юношеском возрасте представлена широким диапазоном интересов. Кроме профессиональных интересов в свободное время молодые люди посвящают межличностному общению со сверстниками, читают книги, являются активными интернет-пользователями. К сожалению, наименьшее количество времени студенческая молодежь посвящает культурному и физическому развитию. Исследование ценностных ориентаций студентов-психологов России [20], на выборке 65 человек – студенты первого и второго курсов факультета клинической психологии ОрГМУ,

проведено с использованием методики И.Г. Сенина «Опросник терминальных ценностей» [23]. Первые позиции заняли собственный престиж (43%), сохранение индивидуальности (38%), активные социальные контакты (37%). Современная молодежь менее склонна принимать накопленный опыт, стремясь приобретать свой собственный, демонстрируя самостоятельность и индивидуальность. Вторую позицию занимают ценности высокого материального положения (29%), духовного удовлетворения (25%), развития себя (23%). Сравнивая результаты российских и белорусских студентов, подчеркнем их единообразие: стремление к финансовой независимости, получение информации в Интернете, общение в социальных сетях: готовность к самовыражению (чаще опосредованному), признанию, уважению со стороны других. Наименее выражены такие ценности, как креативность (22%) и достижения (20%).

Заключение. Направленность как «стержень личности» является ориентиром во всех сферах ее жизнедеятельности. Изучение направленности и ценностных ориентаций студентов позволило оценить их приоритеты для активного включения молодых людей в диалог с авторитетными старшими и сверстниками. Полученные результаты демонстрируют господство материального над духовным, прагматичного над нравственным, опосредованного над непосредственным, единоличного над общественным. Минимизированы ценности культуры и образованности, саморазвития в условиях широкого спектра возможностей, связанных с информатизацией общества, свидетельством чему является отсутствие значимых различий в ценностных ориентациях российских и белорусских студентов. Очевидно, что возвращение общечеловеческих ценностей, снижение прагматизма может быть достигнуто усилением роли умственного воспитания как основы накопления общекультурных знаний, обеспечивающих достижение общей и научной эрудиции. Освоение знаний – творческий процесс, итог непрерывного познания реальности, ее осмысление и переосмысление в ходе учебной и профессиональной

деятельности в процессе самообразования. Широкая общая эрудиция, определяемая системным знанием, является детерминантой творческого мышления. Формирование навыков и умений мыслительной деятельности, логичности, критичности мышления, объективности суждений, обеспечивается достижением определенного уровня умственного

развития. Умственное развитие детерминирует формирование соответствующих убеждений, мотиваций к поиску, усвоению и накоплению знаний, привычки к умственному труду, становлению научного мировоззрения, в целом определяя формирование субъектности и, следовательно, гуманистических ценностных ориентаций.

Список литературы

1. Алишев Б.С. Социокультурные ценности, установки и мотивы учения современных студентов: сб. науч. тр. / под ред. Б.С. Алишева. Казань: Отечество, 2009. 110 с.
2. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы / под ред. Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой. Л.: ЛГУ, 1974. Вып. 2. С. 3–15.
3. Горбенко Г.В. Формирование у студентов вуза отношения к труду как ценности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2004. 23 с.
4. Грибов Г.М. Структура, динамика ценностных ориентаций студентов Беларуси и Польши (компаративный анализ) // *Filozoficzno-kulturowe i prawno-gospodarcze aspekty procesów integracyjnych w Europie Środkowo-Wschodniej* : monografia naukowa; pod redakcją Z. Tomczonek. Białystok, 2007. С. 91–101.
5. Добнорадных М.Б. Формирование ценности здоровья у студентов в процессе их профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 23 с.
6. Завьялов А.М., Федорова М.А. Модернизация подготовки студентов к научной деятельности // *Высшее образование в России*. 2011. № 1. С. 34–41.
7. Игнацкая О.Е. Просоциальная направленность личности и методы ее изучения. Минск: Амалфея, 2015. 119 с.
8. Кунц Л.И. Профессиональная направленность как фактор формирования образа будущей профессиональной деятельности личности: на материале студентов-психологов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2005. 24 с.
9. Марищук Л.В. К вопросу о прогностичности систем профессионального психологического отбора // *Ученые записки Российского государственного социального университета*. Т. 15. 2016. № 3 (136). С. 38–46.
10. Маркова Ю.А., Мареева Е.Б., Севидова Л.Ю. Социально-психологические и возрастные характеристики периода студенчества // *Русский медицинский журнал*. 2004. № 3. С. 53–58.
11. Мачурова Н.Н. Жизненные ценности в понимании студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2000. 18 с.
12. Мнайдарова С.С. Формирование социально-экономических ценностных ориентаций студентов в профессиональных образовательных организациях: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2015. 30 с.
13. Петрова Е.А., Пчелинова В.В., Козьяков Р.В. Специфика профессионального консультирования учащихся в инклюзивной общеобразовательной среде // *Ученые записки Российского государственного социального университета*. Т. 15. 2016. № 4 (137). С. 22–33.
14. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий: учеб. пособие. М.: Высшая школа, 1981. 175 с.
15. Ромашова С.Л. Ценностные ориентации современной молодежи // *Капитал страны*. 2009. 10 февр. URL: <http://kapital-rus.ru> (дата обращения: 23.01.2018).
16. Саликов Д.Х. Развитие патриотических ценностей у студентов вуза в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2011. 23 с.
17. Седунова Е.В. Формирование этических ценностей студентов в образовательном пространстве педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Архангельск, 2010. 19 с.
18. Собкин В.С., Ткаченко О.В. Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы // *Труды по социологии образования*. М.: Центр социологии образования РАО, 2007. Т. 11–12. 200 с.

19. Соколова Т.В. Мотивационная сфера личности как компонент ее профессиональной направленности // Веснік Брэсцкага ўніверсітэта: навукова-тэарэтычны часопіс. 2012. № 2. С. 103–112.
20. Степанова Н.В. Иерархическая структура ценностных ориентаций студентов-психологов // Концепт. 2016. № 5. С. 35–39.
21. Степанюк Л.А. Формирование базовых моральных ценностей у студентов университета как основы развития нравственности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2007. 20 с.
22. Стрункина Т.С. Структурно-содержательное моделирование социокультурных потребностей молодежи // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 15. 2016. № 1 (134). С. 14–23.
23. Тихомиров А. В. Метод дифференциации профессиональных выборов в практике профконсультирования. Екатеринбург: Персонал-проfi, 2001. С. 41–46.
24. Bojović, Ž., Vasiljević D. Values and Value Orientations of Students, Future Primary School Teachers and Preschool Teachers // Croatian Journal of Education. 2015. No. 4. P. 11–35.
25. Frankl V.E. Die Psychotherapie in der Praxis. Und ausgewählte Texte über angewandte Psychotherapie. Wien: Böhlau, 2006. 86 s.

References

1. Alishev B.S. Sociokul'turnye cennosti, ustanovki i motivy ucheniya sovremennykh studentov: sb. nauch. tr. / pod red. B.S. Alisheva. Kazan': Otechestvo, 2009. 110 s.
2. Anan'ev B.G. K psikhofiziologii studencheskogo vozrasta // Sovremennye psikhologo-pedagogicheskie problemy vysshej shkoly / pod red. B.G. Anan'eva, N.V. Kuz'minov. L.: LGU, 1974. Vyp. 2. S. 3–15.
3. Gorbenko G.V. Formirovanie u studentov vuza otnosheniya k trudu kak cennosti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Kostroma, 2004. 23 s.
4. Gribov G.M. Struktura, dinamika cennostnykh orientacij studentov Belarusi i Pol'shi (komparativnyj analiz) // Filozoficzno-kulturowe i prawno-gospodarcze aspekty procesów integracyjnych w Europie Środkowo-Wschodniej : monografia naukowa; pod redakcją Z. Tomczonek. Białystok, 2007. S. 91–101.
5. Dobroradnykh M.B. Formirovanie cennosti zdorov'ya u studentov v processe ikh professional'nogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2003. 23 s.
6. Zav'yalov A.M., Fedorova M.A. Modernizaciya podgotovki studentov k nauchnoj deyatel'nosti // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2011. № 1. S. 34–41.
7. Ignackaya O.E. Prosocial'naya napravlennost' lichnosti i metody ee izucheniya. Minsk: Amalfeya, 2015. 119 s.
8. Kunc L.I. Professional'naya napravlennost' kak faktor formirovaniya obraza budushchej professional'noj deyatel'nosti lichnosti: na materiale studentov-psikhologov: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. Novosibirsk, 2005. 24 s.
9. Marishchuk L.V. K voprosu o prognostichnosti sistem professional'nogo psikhologicheskogo otbora // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 15. 2016. № 3 (136). S. 38–46.
10. Markova Yu.A., Mareeva E.B., Sevidova L.Yu. Social'no-psikhologicheskie i vozzrastnye kharakteristiki perioda studenchestva // Russkij medicinskij zhurnal. 2004. № 3. S. 53–58.
11. Machurova N.N. Zhiznennye cennosti v ponimanii studentov: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. SPb., 2000. 18 s.
12. Mnajdarova S.S. Formirovanie social'no-ekonomicheskikh cennostnykh orientacij studentov v professional'nykh obrazovatel'nykh organizacijakh: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Chelyabinsk, 2015. 30 s.
13. Petrova E.A., Pchelina V.V., Koz'yakov R.V. Specifika professional'nogo konsul'tirovaniya uchashchikhsya v inklyuzivnoj obshcheobrazovatel'noj srede // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 15. 2016. № 4 (137). S. 22–33.
14. Platonov K.K. Kratkij slovar' sistemy psikhologicheskikh ponyatij: ucheb. posobie. M.: Vysshaya shkola, 1981. 175 s.
15. Romashova S.L. Cennostnye orientacii sovremennoj molodezhi // Kapital strany. 2009. 10 Feb. URL: <http://kapital-rus.ru> (data obrashcheniya: 23.01.2018).
16. Salikov D.Kh. Razvitie patrioticheskikh cennostej u studentov vuza v processe professional'noj podgotovki: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Chelyabinsk, 2011. 23 s.

17. Sedunova E.V. Formirovanie eticheskikh cennostey studentov v obrazovatel'nom prostranstve pedagogicheskogo vuza: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Arkhangel'sk, 2010. 19 s.
18. Sobkin V.S., Tkachenko O.V. Student pedagogicheskogo vuza: zhiznennye i professional'nye perspektivy // Trudy po sociologii obrazovaniya. M.: Centr sociologii obrazovaniya RAO, 2007. T. 11–12. 200 s.
19. Sokolova T.V. Motivacionnaya sfera lichnosti kak komponent ee professional'noj napravlenosti // Vesnik Bresckaga ūniversiteta: navukova-tearetychny chasopis. 2012. № 2. S. 103–112.
20. Stepanova N.V. Ierarkhicheskaya struktura cennostnykh orientacij studentov-psikhologov // Koncept. 2016. № 5. S. 35–39.
21. Stepanyuk L.A. Formirovanie bazovykh moral'nykh cennostey u studentov universiteta kak osnovy razvitiya npravstvennosti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Magnitogorsk, 2007. 20 s.
22. Strunkina T.S. Strukturno-soderzhatel'noe modelirovanie sociokul'turnykh potrebnostej molodezhi // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 15. 2016. № 1 (134). S. 14–23.
23. Tikhomirov A. V. Metod differenciacii professional'nykh vyborov v praktike profkonsul'tirovaniya. Ekaterinburg: Personal-profi, 2001. S. 41–46.
24. Bojović, Ž., Vasiljević D. Values and Value Orientations of Students, Future Primary School Teachers and Preschool Teachers // Croatian Journal of Education. 2015. No. 4. P. 11–35.
25. Frankl V.E. Die Psychotherapie in der Praxis. Und ausgewählte Texte über angewandte Psychotherapie. Wien: Böhlau, 2006. 86 s.

Библиографическое описание статьи / Reference to article

Марищук Л.В., Войтко О.К. О результатах социально-психологического исследования направленности и ценностных ориентаций студенчества // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 16. 2017. № 5 (144). С. 22–29. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-22-29 (Библиографическое описание согласно российским стандартам).

Marishchuk L.V., Vojtko O.K. O rezul'tatakh social'no-psikhologicheskogo issledovaniya napravlenosti i cennostnykh orientacij studenchestva // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 16. 2017. № 5 (144). S. 22–29. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-22-29 (Reference in Roman script).

Marishchuk, L.V. & Voitko, O.K. (2017) About Social Psychological Research of Students' Directions and Value Orientation Results, *Scientific Notes of Russian State Social University*. Vol. 16. No. 5 (144). P. 22–29. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-22-29 (International bibliographic description).

Е.С. Крупецкая,

канд. социол. наук; аспирант, Научно-исследовательский институт технической эстетики, Московский технологический университет (МИРЭА), Москва.

E.S. Krupetskaya,

candidate of sociological sciences; postgraduate student, Research institute of industrial design of Moscow Technological University (MIREA), Moscow.

E-mail: ekrupetskaya@gmail.com

УДК 159.9.072.432

DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-30-40

Особенности ценностно-мотивационной сферы слушателей программы профессиональной переподготовки психологических направлений как фактор профессионального самоопределения

Distinguishing Features of Value-Motivational Sphere of Listeners of the Psychology-Oriented Professional Retraining Program As a Factor of Professional Self-Determination

Дата поступления

13.07.2017

Дата препринта

29.09.2017

Дата публикации

31.10.2017

Аннотация: динамика ценностно-смысловой и мотивационной сфер личности в сочетании с быстроменяющимися социально-экономическими требованиями постиндустриального общества может приводить субъекта профессиональной деятельности к выбору альтернативной профессии. Цель настоящего исследования – изучение ценностно-мотивационной сферы взрослых людей, проходящих дополнительное профессиональное образование по психологическим направлениям. В материале исследуются причины, которые привели к выбору определенного направления, и причины смены профессии, анализируется возрастная специфика различий в потребностях, мотивах и ценностях респондентов, рассматривается значимость изучения ценностно-смысловой сферы взрослых в период кризисов профессионализации в целях выхода субъекта обучения на новый уровень самосознания путем комплексного выбора траектории дополнительного образования как этапа профессионального развития.

Annotation: dynamics of value-semantic and motivational spheres of personality in combination with rapidly changing socio-economic requirements of postindustrial society can lead the subject of professional activity to the choice of an alternative profession. The purpose of this study is to study the value – motivational sphere of adults undergoing additional professional education in psychological areas. The article examines the reasons that led to the choice of a certain direction, and the reasons for the change of profession, analyzes the age-specific differences in the needs, motives and values of respondents, examines the importance of studying the value-semantic sphere of adults in the period of crises of professionalism in order to leave the subject of learning to a new level of self-awareness through a comprehensive selection of the trajectory of additional education as a stage of professional development.

Ключевые слова: профессиональное развитие, профессиональное самоопределение, смена профессии, дополнительное профессиональное образование, практическая психология, профессиональный кризис, профессиональная ориентация, ценностно-мотивационная сфера.

Key words: professional development, professional self-determination, career change, vocational education, applied psychology, professional crisis, professional orientation, value-motivational sphere.

Введение. Профессиональное самоопределение, согласно взглядам ряда отечественных исследователей, понимается как процесс развития личности в профессиональной деятельности на основе наиболее полного использования ею своих способностей и возможностей [14, с. 16; 10, с. 14; 22, с. 22]. Реализация **профессионального самоопределения** подразумевает непрерывное самопроектирование и психологическую перестройку личности при помощи процессов самоопределения, самовыражения и самореализации [6, с. 61; 12, с. 14]. В процессе профессионального развития личность проходит через кризисы, трансформирующие ценностно-мотивационную и смысловую сферы индивида. Тематике профессиональных кризисов посвящены труды выдающихся отечественных исследователей, таких как Е.А. Климов [13; 14], Э.Ф. Зеер [9; 10], А.К. Маркова [19], Н.С. Пряжников [22], Э.Э. Сыманюк [24]. Анализ ценностно-смысловой и мотивационной трансформации личности детально представлен в трудах Д.А. Леонтьева [16], Э.Ф. Зеера [10].

Субъект трудовой деятельности в тот или иной период может испытывать острые переживания в связи с исчерпанностью смыслов и мотивов профессиональной деятельности при прохождении кризисов периода профессиональной зрелости [10, с. 119–123]. Находящийся на этой фазе профессионального развития человек испытывает потребность в преобразовании социально-профессиональных ценностей и ведущей деятельности. Профессиональное самосознание, которое на этот момент достаточно сформировано, может стать основой выбора альтернативного сценария профессионального развития как выхода из тупика неудовлетворенности своей карьерой. В итоге происходит корректировка «Я-концепции», профессиональных и жизненных целей, и производится выбор дальнейшей образовательной траектории.

Динамика социально-экономических процессов постиндустриального общества повышает требования **к системе дополнительного профессионального образования** [11]. Э.Ф. Зеер [8, с. 125] и И.Ю. Тарханова [25] отмечают, что в настоящий

момент, помимо традиционного запроса по развитию профессиональных компетенций, существует специфический социальный заказ, обусловленный требованиями работодателей: *развитие психологических и социальных компетенций*. И.В. Гайдамашко, С.Л. Кандыбович, М.Ф. Секач [4] подчеркивают кардинально возросшую потребность в построении и применении «технологий понимания», позволяющих субъекту как в профессиональной, так и в личной жизни адаптироваться к быстроменяющимся требованиям и вызовам современной действительности, реализовывать заложенный в человеке потенциал. Нужно заметить, что современные исследователи проявляют обоснованный интерес к динамике потребностей взрослых людей. Согласно данным исследования Г.А. Горбуновой [5], от трети до половины принявших решение о получении дополнительного образования, руководствуются переосмыслением своего места в обществе и предназначения и сменой жизненных целей. Н.С. Пряжников расширяет понятие «субъекта труда» до термина «субъект учебной деятельности» и утверждает, что развитие полноценного субъекта предполагает умение человека ориентироваться в ценностях и смыслах такого развития [21]. Соглашаясь с ним, С.Е. Чиркина отмечает, что «мотивы учебной деятельности взрослых можно рассматривать как побуждения, связанные с удовлетворением потребностей субъекта в получении новой профессии» [26, с. 347]. По мнению С.Г. Вершловского, особый исследовательский интерес представляет анализ ценностного отношения в сфере дополнительного образования [3, с. 20]. В.А. Кирьякова и В.А. Борова утверждают, что «изучение ценностного сознания специалиста позволяет глубже раскрыть глубинные механизмы его трудовой деятельности и ценностные ориентации, лежащие в основе его профессиональной компетентности» [12, с. 14]. Теоретическому анализу проблемы формирования ценностного отношения учащихся к будущей профессии посвящены материалы Л.Х. Лайпановой и Ф.О. Семеновской [17]. Определяя понятие профессиональной направленности, Д.И. Костюков

Таблица 1

Доля желающих сменить профессию по возрастным группам

	Возрастные группы				
	Менее 25 лет	26–30 лет	31–55 лет	36–40 лет	41 год и более
Доля группы в общей выборке, %	12,5	34,7	22,2	22,2	8,3
Доля желающих сменить профессию, % по возрастной группе	56	48	56	50	33

и В.А. Котельников [15] рассматривают в качестве ее составляющих ценностные ориентации и систему мотивов личности. Наблюдаемый в последнее время спрос на дополнительное образование в области **практической психологии** является ответом на потребность построения личностно-ориентированного прогноза для субъекта профессиональной деятельности, осуществляющего смену курса своего профессионального развития, а также на потребность в коррекции ценностно-смысловой и мотивационной парадигмы. Интересны в этой связи результаты исследований А.Н. Нугаевой [20] и Т.М. Лавринович [18], касающиеся мотивационно-ценностных характеристик студентов, осваивающих профессию психолога. Нет сомнений, что современный вектор развития профессиональной ориентации для людей, находящихся в процессе профессионального развития, это создание образа своего профессионального будущего и коррекции своей индивидуальной образовательной траектории на основе диагностики мотивационно-ценностной сферы. Процесс профессионального самоопределения может проходить более гармонично, если акцент на ценностно-смысловой составляющей будет объединять как выбор направления дополнительного профессионального образования, так и будущий профессиональный выбор.

Цели и методы исследования. Цель исследования – изучение особенностей потребностей, мотивов в отношении трудовой деятельности и ценностных ориентаций взрослых людей, имеющих первое образование и профессиональный опыт в другой области, получающих дополнительное образование в области практической психологии.

Основной гипотезой являлось предположение, что слушатели программы профессиональной переподготовки по психологическим направлениям имеют приоритет потребностей в самовыражении и личном профессиональном развитии. Главным мотивом для дополнительного образования среди тех, кто принял решение сменить профессию, является соответствие этого направления их интересам. Остальные слушатели руководствуются мотивом получить дополнительные знания в сфере психологии. Выборка исследования состояла из 72 взрослых (от 24 до 53 лет) субъектов, имеющих высшее образование и являющихся слушателями различных направлений профессиональной переподготовки Института практической психологии Высшей школы экономики в 2016–2017 учебном году. Использованы такие тестово-диагностические методики:

- *диагностика структуры мотивов трудовой деятельности* Т.Л. Бадоева [1];
- *метод парных сравнений потребностей* В.В. Скворцова [23];
- *диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности* С.С. Бубновой [2].

Выборка состояла из 80% женщин и 20% мужчин. Средний возраст респондентов 32,6 года. Доля желающих сменить профессию оказалась равна доле тех, кто имел для этого другие основания. В табл. 1 представлены возрастная структура респондентов и доли желающих сменить профессию по каждой возрастной группе.

Наиболее представлена в выборке группа 26–30 лет, на втором и третьем местах группы 31–35 лет и 36–40 лет. Несколько менее явно представлена группа респондентов до 25 лет, группа лиц старше 41 года – самая

Рис. 1. Уровень удовлетворенности по блокам потребностей (средние значения)

немногочисленная. В старшей возрастной группе меньше всего тех, кто решил менять профессию, что может объясняться высоким уровнем опасений этого контингента не получить удовлетворения при радикальной смене профессиональной позиции.

Результаты и обсуждение.

Анализ потребностей взрослых слушателей программ профессиональной переподготовки. Обобщенные результаты с использованием методики В.В. Скворцова по блокам потребностей представлены на рис. 1. Шкала значений – от 0 до 32. Блоки потребностей тех, кто принял решение о смене профессии, обозначены сплошной линией и ответом «да» на вопрос о намерении сменить профессию, блоки потребностей тех, кто пока такого решения не принял, обозначены пунктирной линией и отсутствием ответа «да» на вопрос о намерении сменить профессию.

Для обеих групп респондентов наивысшее значение имеют потребности в самовыражении, и здесь нет существенных отличий между подгруппами. Значимым отличием (согласно критерию Манна–Уитни при $p < 0.01$) является разница средних значений

между подгруппами в удовлетворенности по блоку потребностей в признании. Возможно, получающие психологические знания в дополнение к имеющейся профессии надеются получить признание в текущей профессии путем обретения дополнительной компетентности в области психологии. Этот результат подтверждается анализом различий в отдельных потребностях. Между двумя выборками существует отличие по потребности «обеспечить себе положение влияния»: 5,7 у принявших решение о смене профессии по сравнению с 8,1 у другой подгруппы. Статистическая значимость различия подтверждается критерием Манна–Уитни при уровне значимости $p < 0.01$. Результаты можно видеть на рис. 2.

Анализ общего профиля потребностей всей выборки говорит о приоритете потребностей в улучшении качества своей личной и профессиональной жизни в будущем, а не в преодолении затруднений в обеспечении текущих материальных и социальных потребностей. Личностно-профессиональный прогноз вектора потребностей – проектирование образа будущей профессии как поля для творческой реализации, позволяю-

Рис. 2. Уровень удовлетворенности потребностей (средние значения)

щей раскрыть интеллектуальный и эмоциональный потенциал своей личности.

Анализ мотивов к трудовой деятельности взрослых слушателей программ профессиональной переподготовки.

В зависимости от принятия решения о смене профессии есть существенные отличия между группами в отношении к текущей трудовой деятельности. Шкала возможных значений удовлетворенности мотивов согласно методике составляла от -3 до 3. Удовлетворенность работой в целом измерялась двумя способами: 1) респондент отмечал субъективный уровень удовлетворенности по шкале; 2) подсчитывалось среднее значение по всем параметрам удовлетворенности (рис. 3).

Принявшие решение о смене профессии испытывают исчерпанность мотивов трудовой деятельности: уровень удовлетворенности работой при любом способе измерений у этой группы существенно ниже, сравнение

по параметрам: размер заработной платы, возможность повышения квалификации, вид трудовой деятельности, возможность творчества в процессе работы уточняют этот результат. Все найденные различия статистически значимы при проверке критерия Манна-Уитни с уровнем $p < 0.05$.

Анализ ценностных ориентаций взрослых слушателей программ профессиональной переподготовки. При анализе особенностей ценностных ориентаций не обнаружилось значимых отличий между двумя подгруппами респондентов. Результаты отражены на рисунке 4. Шкала значений для значимости ценностей составляла от 0 до 6 баллов.

Специфика ценностного профиля получающих дополнительное профессиональное образование в области практической психологии выражается в приоритетах ценностных ориентаций на признание, уважение других людей и влияние на окружающих.

Рис. 3. Удовлетворенность мотивов трудовой деятельности (средние значения)

Ценности «познание нового в мире, природе и человеке» являются безусловной ценностью, связанной с развитием личности и ее способностей. Для более глубокого понимания причин, побуждающих слушателей программ профессиональной переподготовки осваивать новую профессию с целью смены вида трудовой деятельности, мы предприняли анализ ответов на вопрос о причинах смены профессии и сравнили результаты в различных возрастных группах. Результаты анализа представлены в таблице 2. При ответах на вопрос был возможен выбор нескольких ответов из предложенного списка.

Самым распространенным мотивом смены профессии является мотив получе-

ния дополнительных возможностей профессионального роста (42%). На втором месте – «мечта о профессии психолога» (36%). У респондентов в возрасте до 25 лет наиболее ярко проявился ценностно-смысловой компонент в отношении к профессиональному самоопределению, что выражается в желании резко сменить вектор профессионального развития 40% ответов «первая специальность не соответствует их жизненным ценностям». В подгруппе «от 26 до 30 лет» мотив истощенности возможностей профессионального развития в своей основной специальности оказался неактуален вообще. Результаты изучения причин выбора практической психологии в качестве направления для дополнитель-

Рис. 4. Уровень значимости ценностей (средние значения)

Таблица 2

Причины смены профессии по возрастным группам

	До 25 лет	26–30 лет	31–35 лет	36–40 лет	41 год и выше	вся выборка
1. Первая специальность не соответствует моим жизненным ценностям	40%	25%	22%	0%	0%	19%
2. Исчерпал возможности профессионального роста в своей основной специальности	20%	0%	22%	25%	50%	17%
3. Мне необходимы серьезные изменения в жизни на данном этапе	20%	17%	22%	25%	50%	22%
4. Я всегда мечтал освоить эту профессию, просто раньше не получалось	40%	42%	44%	25%	0%	36%
5. Эта специальность расширяет сферу моих текущих профессиональных интересов и дает мне дополнительные возможности для профессионального роста	20%	58%	44%	38%	0%	42%
6. Другое	0%	0%	11%	25%	0%	8%

Таблица 3

Причины выбора направления обучения по возрастным группам

	До 25 лет	26–30 лет	31–35 лет	36–40 лет	41 год и выше	вся выборка
1. Это направление соответствует моим интересам	67%	60%	50%	56%	50%	57%
2. Стало результатом консультации по профориентации со специалистом	11%	12%	6%	6%	0%	8%
3. Принял решение по совету знакомых	22%	12%	13%	6%	0%	11%
4. Ощутил необходимость получить дополнительные знания в этой сфере	33%	44%	44%	44%	50%	43%
5. Понравились отзывы о программе (прочитал на сайте или слышал лично)	11%	8%	13%	6%	0%	8%
6. Другое	0%	8%	19%	6%	17%	10%

ного профессионального образования представлены в таблице 3.

Из двух ключевых причин для выбора направления обучения принявшими решение о смене профессии чаще делался выбор на основе соответствия профессии интересам, а тем, кто не имеет намерения сменить профессию, более значимой ощущается необходимость получения дополнительных знаний в сфере практической психологии. Ощутимых различий между возрастными группами не наблюдается. Такие результаты полностью подтверждают первоначальные гипотезы исследования.

Полученные результаты соотносятся с предложенными Э.Ф. Зеером [8, с. 128] способами преодоления кризисов профессионального становления. Мы считаем, что существуют предпосылки для проведения дальнейших исследований в области изучения ценностно-смысловой сферы взрослых людей, которые могут служить фундаментом для обоснованного выбора траектории дополнительного профессионального образования с целью выхода субъекта обучения на новый уровень профессионального самосознания.

Выводы и заключение.

1. Для взрослых людей, принимающих решение о получении дополнительного профессионального образования в обла-

сти практической психологии, наивысшим значением обладают ценности, относящиеся к признанию, уважению других людей, а также к познанию и развитию способностей.

2. В основе принятия решения о получении дополнительного образования в области практической психологии лежит ярко выраженная неудовлетворенность потребности в самовыражении и признании.

3. Те, кто получает дополнительное образование с целью смены профессии, стремятся найти профессиональное направление, соответствующее их жизненным ценностям. В отношении имеющейся профессии наличествует исчерпанность в мотивах трудовой деятельности.

4. Обучающиеся новой профессии без последующей цели сменить текущую профессию ориентированы на получение признания с помощью освоения новых навыков из области практической психологии.

5. Возрастная специфика мотивов смены профессии проявляется в том, что респонденты отдельных возрастных подгрупп имеют ярко выраженные различия в причинах такого решения.

Дальнейшие исследования могут быть продолжены в направлении увеличения выборки, расширения спектра методик, лонгитюдного исследования и послужить

развитию системы личностно-профессионального прогнозирования с учетом изменений в ценностно-смысловой и мотивационной сфере взрослых людей в периоды прохождения кризисов профессионального самоопределения.

Список литературы

1. Бадоев Т.Л. Диагностика структуры мотивов трудовой деятельности: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 1988. 191 с.
2. Бубнова С.С. Методика диагностики ценностных ориентаций личности. М., 1995. 49 с.
3. Вершовский С.Г. Система образования взрослых как объект прогнозирования // Человечество и образование. 2010. № 1 (22). С. 16–21.
4. Гайдамашко И.В., Кандыбович С.Л., Секач М.Ф. Психологическая наука и практика // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 4 (44). С. 65–74.
5. Горбунова Г.А. Анализ причин смены профессионального профиля взрослыми людьми // Сибирский вестник. 2009. № 13. С. 46–49.
6. Деркач А.А., Селезнева Е.В. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития: монография. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2006. 496 с.
7. Жебит В.А. Новый ракурс в понимании природы коммуникации // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 15. 2016. № 3 (136). С. 13–20.
8. Зеер Э.Ф. Концепция профессионального развития человека в системе непрерывного образования // Педагогическое образование в России. 2012. № 5. С. 122–127.
9. Зеер Э.Ф. Психология профессий. 2-е изд. М.: Академический проект, 2003. 336 с.
10. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учебник для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2008. 337 с.
11. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Асимметричное профессиональное будущее современной молодежи // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 258–263.
12. Кирьякова А.В., Бероева Е.А. Ценностные аспекты развития профессиональной компетентности специалиста в системе дополнительного профессионального образования // Вестник Оренбургского государственного университета. 2016. № 3 (191). С. 14–19.
13. Климов Е.А. Психология профессионала. Воронеж: Феникс, 1996.
14. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2007. 566 с.
15. Костюков Д.И., Котельников В.А. Профессиональная направленность как интегральный показатель ценностно-мотивационной сферы личности обучающегося // Ученые записки Курского государственного университета. 2016. № 3 (39). С. 141–144.
16. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 3-е изд., доп. М.: Смысл, 2007. 511 с.
17. Лайпанова Л.Х., Семенова Ф.О. Теоретические основы формирования ценностного отношения студентов к будущей профессии в период обучения в вузе // Ученые записки. 2014. № 8 (114). С. 103–106.
18. Лавринович Т.М. Особенности ценностно-мотивационной сферы личности будущих психологов на разных этапах процесса их профессионализации // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. Т. 7. 2014. № 4. С. 27–34.
19. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Междунар. гуман. фонд «Знание», 1996. 312 с.
20. Нугаева А.Н. Мотивационно-ценностная сфера личности специалиста-психолога как основа его профессионального развития // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 74-2. С. 203–208.
21. Пряжников Н.С. Проблемы формирования субъекта труда на разных уровнях профессионального образования. URL: <https://istina.msu.ru/conferences/presentations/2703649/> (дата обращения: 24.10.2017).
22. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. М.: Академия, 2007. 503 с.
23. Скорцов В.В. Способы разрешения конфликтов: метод. разработка. М.: АНХ при Совете Министров СССР, 1986. 46 с.
24. Сыманюк Э.Э. Психологические барьеры профессионального развития личности: практико-ориентированная монография / под ред. Э.Ф. Зеера. М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2005. 252 с.

25. Тарханова И.Ю. Партиспативный подход к реализации дополнительных профессиональных программ // Казанский педагогический журнал. 2014. № 3 (104). С. 100–107.
26. Чиркина С.Е. Смыслообразование взрослых в период профессиональной переподготовки // Филология и культура. 2015. № 1 (39). С. 347–352.

References

1. Badoev T.L. Diagnostika struktury motivov trudovoj deyatel'nosti: dis. ... kand. psikh. nauk. Yaroslavl', 1988. 191 s.
2. Bubnova S.S. Metodika diagnostiki cennostnykh orientacij lichnosti. M., 1995. 49 c.
3. Vershlovskij S.G. Sistema obrazovaniya vzroslykh kak ob'ekt prognozirovaniya // Chelovek i obrazovanie. 2010. № 1 (22). S. 16–21.
4. Gajdamashko I.V., Kandybovich S.L., Sekach M.F. Psikhologicheskaya nauka i praktika // Psikhologo-pedagogicheskij poisk. 2017. № 4 (44). S. 65–74.
5. Gorbunova G.A. Analiz prichin smeny professional'nogo profilya vzroslymi lyud'mi // Sibirskij vestnik. 2009. № 13. S. 46–49.
6. Derkach A.A., Selezneva E.V. Akmeologicheskaya kul'tura lichnosti: sodержanie, zakonomernosti, mekhanizmy razvitiya: monografiya. M.: Izd-vo Mosk. psikh. soc. in-ta, 2006. 496 s.
7. Zhebit V.A. Novyj rakurs v ponimani prirody kommunikacii // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 15. 2016. № 3 (136). S. 13–20.
8. Zeer E.F. Konceptiya professional'nogo razvitiya cheloveka v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2012. № 5. S. 122–127.
9. Zeer E.F. Psikhologiya professij. 2-e izd. M.: Akademicheskij proekt, 2003. 336 s.
10. Zeer E.F. Psikhologiya professional'nogo obrazovaniya: uchebnik dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. M.: Akademiya, 2008. 337 s.
11. Zeer E.F., Symanyuk E.E. Asimmetrichnoe professional'noe budushchee sovremennoj molodezhi // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2013. № 4. S. 258–263.
12. Kir'yakova A.V., Beroeva E.A. Cennostnye aspekty razvitiya professional'noj kompetentnosti specialista v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. 2016. № 3 (191). S. 14–19.
13. Klimov E.A. Psikhologiya professionala. Voronezh: Feniks, 1996.
14. Klimov E.A. Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya. M.: Akademiya, 2007. 566 s.
15. Kostyukov D.I., Kotelnikov V.A. Professional'naya napravlenost' kak integral'nyj pokazatel' cennostno-motivacionnoj sfery lichnosti obuchayushchegosya // Uchenye zapiski Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 2016. № 3 (39). S. 141–144.
16. Leont'ev D.A. Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti. 3-e izd., dop. M.: Smysl, 2007. 511 s.
17. Lajpanova L.Kh., Semenova F.O. Teoreticheskie osnovy formirovaniya cennostnogo otnosheniya studentov k budushchej professii v period obucheniya v vuze // Uchenye zapiski. 2014. № 8 (114). S. 103–106.
18. Lavrinovich T.M. Osobennosti cennostno-motivacionnoj sfery lichnosti budushchikh psikhologov na raznykh etapakh processa ikh professionalizacii // Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya. T. 7. 2014. № 4. S. 27–34.
19. Markova A.K. Psikhologiya professionalizma. M.: Mezhdunar. guman. fond «Znanie», 1996. 312 c.
20. Nugaeva A.N. Motivacionno-cennostnaya sfera lichnosti specialista-psikhologa kak osnova ego professional'nogo razvitiya // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. 2008. № 74-2. S. 203–208.
21. Pryazhnikov N.S. Problemy formirovaniya sub'ekta truda na raznykh urovnyakh professional'nogo obrazovaniya. URL: <https://istina.msu.ru/conferences/presentations/2703649/> (data obrashcheniya: 24.10.2017).
22. Pryazhnikov N.S. Professional'noe samoopredelenie: teoriya i praktika. M.: Akademiya, 2007. 503 s.
23. Skvorcov V.V. Sposoby razresheniya konfliktov: metod. razrabotka. M.: ANKh pri Sovete Ministrov SSSR, 1986. 46 s.
24. Symanyuk E.E. Psikhologicheskie bar'ery professional'nogo razvitiya lichnosti: praktiko-orientirovannaya monografiya / pod red. E.F. Zeera. M.: Mosk. psikh. soc. in-t, 2005. 252 s.
25. Tarkhanova I.Yu. Partispativnyj podkhod k realizacii dopolnitel'nykh professional'nykh programm // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2014. № 3 (104). S. 100–107.

26. Chirkina S.E. Smysloobrazovanie vzroslykh v period professional'noj perepodgotovki // *Filologiya i kul'tura*. 2015. № 1 (39). S. 347–352.

Библиографическое описание статьи / Reference to article

Крупецкая Е.С. Особенности ценностно-мотивационной сферы слушателей программы профессиональной переподготовки психологических направлений как фактор профессионального самоопределения // *Ученые записки Российского государственного социального университета*. Т. 16. 2017. № 5 (144). С. 30–40. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-30-40 (Библиографическое описание согласно российским стандартам).

Krupeckaya E.S. Osobennosti cennostno-motivacionnoj sfery slushatelej programmy professional'noj perepodgotovki psikhologicheskikh napravlenij kak faktor professional'nogo samoopredeleniya // *Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta*. Т. 16. 2017. № 5 (144). С. 30–40. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-30-40 (Reference in Roman script).

Krupetskaya, E.S. (2017) Distinguishing Features of Value-Motivational Sphere of Listeners of the Psychology-Oriented Professional Retraining Program As a Factor of Professional Self-Determination, *Scientific Notes of Russian State Social University*. Vol. 16. No. 5 (144). P. 30–40. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-30-40 (International bibliographic description).

И.А. Панарин,

д-р психол. наук, профессор, директор Алтайского филиала РАНХиГС,
Барнаул.

I.A. Panarin,

doctor of psychological sciences, professor, director of Altai branch of RANEPa,
Barnaul.

E-mail: director@alt.ranepa.ru

В.В. Козырева,

канд. психол. наук, доцент кафедры социальной, общей и клинической
психологии, Российский государственный социальный университет, Москва.

V.V. Kozyreva,

candidate of psychological sciences, associate professor of the department of
social, general and clinical psychology, Russian State Social University, Moscow.

E-mail: val_kozyreva@mail.ru

УДК 159.9.072

DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-41-55

Изучение социально-психологических особенностей людей, склонных к кредитной аддикции

Study of the Socio-Psychological Characteristics of People Prone to Credit Addiction

Дата поступления

19.07.2017

Дата препринта

29.09.2017

Дата публикации

31.10.2017

Аннотация: появление всё новых форм аддикций, в том числе кредитной, требует изучения причин, их вызывающих, а также изучения психологических особенностей людей, склонных к ним. Анализ литературы и проведенное исследование позволили выделить и описать психологические особенности людей, склонных к кредитной аддикции. Выявленные особенности могут быть использованы специалистами, работающими с зависимыми людьми и их семьями.

Annotation: the emergence of new forms of addictions, including credit, requires studying the causes that cause them, as well as studying the psychological characteristics of people prone to them. The analysis of literature and the conducted research allowed to allocate and describe psychological features of the people inclined to credit addiction. The identified features can be used by specialists working with dependent people and their families.

Ключевые слова: аддикция, кредитная аддикция, гемблинг, зависимость, импульсивность, кредитомания, склонность к риску.

Key words: addiction, credit addiction, gambling, dependence, impulsiveness, credit, risk appetite.

Введение. В последнее время в условиях быстроменяющейся окружающей действительности, нестабильности политической и экономической обстановки, становится всё более актуальной проблема кредитомании, или кредитной зависимости. По статистике, из года в год количество выданных

кредитов постоянно растет [2; 9]. Кредитная зависимость, по мнению ученых, относится к социально приемлемым зависимостям, которые наряду с патологическим влечением к азартным играм (гемблинг), эротическими, технологическими и пищевыми аддикциями составляют нехимические аддикции

[3; 17]. Общество потребления формирует надобность всё время покупать и покупать, что косвенно поддерживает кредитоманию. Реклама навязчиво подталкивает к совершению покупки, формируя убеждение: если ты можешь купить, значит, ты успешный человек. Стремление соответствовать критериям «успешности» в современном мире (иметь хорошую машину, новые гаджеты, хорошую бытовую технику, красиво одеваться), используя такой инструмент, как кредит, приводит к кредитомании [4; 5; 18–20]. Симптомы **кредитной зависимости** – отсутствие критического анализа своих финансовых возможностей. Причин такой мании много. Перечислим лишь самые главные.

1. *Стремление занимать положение гораздо выше, чем позволяют финансовые возможности.*

2. *Желание жить сегодняшним днем, не задумываясь, что будет завтра (такие люди стремятся окружить себя дорогостоящим комфортом, объясняя, что «жить надо здесь и сейчас»).*

3. *Шопингомания и склонность к импульсивным покупкам, особенно как средство улучшить настроение, побаловать себя и т.д.*

4. *Неумение или нежелание вести бюджет, продумывать свои расходы и доходы.*

5. *Отсутствие отложенных денежных средств на «черный» день и накоплений.*

6. *Другая зависимость (алкоголизм, игромания и др., когда на удовлетворение своей зависимости человеку требуются деньги).*

7. *Эмоциональное, почти гипнотическое, воздействие на подсознание некоторых видов рекламы [1; 13–16].*

Несмотря на бурный рост заманчивых кредитных предложений и кредитной активности населения, практически нет исследований, выявляющих специфику людей, склонных к кредитной зависимости [6–8]. Психологи, работающие с кредитоманами в рамках семейной психотерапии, отмечают интересные личностные особенности, например, многие из них являются неисправимыми оптимистами [11]. Подобный оптимизм сродни инфантильности. В процессе

взятия кредита такой человек не думает ни о чем, кроме той вещи, которой он собирается «овладеть». Характерными для кредитоманов являются такие черты, как фантазирование и авантюризм – постоянное пребывание в иллюзорном будущем, строительство планов, несоответствующих действительным возможностям. Помимо того, для человека кредитозависимого важно «соответствовать», выглядеть успешным в глазах окружающих. Характерна для них и такая черта, как высокая внушаемость, подверженность рекламе [10].

Методика. Для экспериментального исследования была разработана программа психологического исследования, включающая, в частности, следующие методики: опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой; опросник «Склонность к риску» А.Г. Шмелёва; методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкиной, субтест № 2 «Выявление степени выраженности социально-психологических установок, направленных на «свобода – власть», «труд – деньги»; методика «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» С.С. Бубновой; методика «Нормированная шкала диагностики волевых расстройств» Л.О. Пережогина; методика «Диагностика склонности к различным зависимостям» Г.В. Лозовой; методика «Выявление локуса контроля» Дж. Роттера. Кроме того, была разработана авторская анкета, которая включала в себя как вопросы о социальном статусе испытуемых, так и вопросы о кредитном поведении, об отношении к кредитам и деньгам.

Результаты. По результатам анкетирования группа была разделена на две подгруппы (30 и 31 человек соответственно): в **первую** вошли те испытуемые, которые никогда не пользовались кредитами, во **вторую** – молодые люди, у которых было четыре кредита и более в общей сложности и два кредита и более одновременно. В исследовании приняли участие 30 мужчин и 31 женщина в возрасте от 22 до 40 лет. 14 испытуемых имеют неоконченное высшее образование, 37 – высшее образование и 10 – среднее про-

Таблица 1

Сравнительный анализ результатов испытуемых с разным кредитным поведением по опроснику «Стиль саморегуляции поведения»

	Планирование	Моделирование	Программирование	Оценивание результатов	Гибкость	Самостоятельность	Общий уровень саморегуляции
Статистика U Манна–Уитни	348,500	317,500	351,500	299,000	439,000	384,500	308,500
Статистика W Уилкоксона	813,500	782,500	816,500	764,000	904,000	880,500	773,500
Z	-1,705	-2,191	-1,664	-2,459	-0,382	-1,178	-2,266
Асимпт. знач. (двухсторонняя)	0,088	0,028	0,096	0,014	0,702	0,239	0,023

Таблица 2

Средние ранги результатов испытуемых с разным кредитным поведением по опроснику «Стиль саморегуляции поведения»

Шкала	Группа	N	Средний ранг	Сумма рангов
Планирование	Не имеющие кредиты	31	34,76	1077,50
	Имеющие кредиты	30	27,12	813,50
	Всего	61		
Моделирование	Не имеющие кредиты	31	35,76	1108,50
	Имеющие кредиты	30	26,08	782,50
	Всего	61		
Программирование	Не имеющие кредиты	31	34,66	1074,50
	Имеющие кредиты	30	27,22	816,50
	Всего	61		
Оценивание результатов	Не имеющие кредиты	31	36,35	1127,00
	Имеющие кредиты	30	25,47	764,00
	Всего	61		
Гибкость	Не имеющие кредиты	31	31,84	987,00
	Имеющие кредиты	30	30,13	904,00
	Всего	61		
Самостоятельность	Не имеющие кредиты	31	28,40	880,50
	Имеющие кредиты	30	33,68	1010,50
	Всего	61		
Общий уровень саморегуляции	Не имеющие кредиты	31	36,05	1117,50
	Имеющие кредиты	30	25,78	773,50
	Всего	61		

фессиональное образование. 46% испытуемых одиноки, 26% состоят в официальном браке, 10% – в неофициальном браке, 13% находятся в крепких отношениях, в разводе – 5% испытуемых.

У испытуемых, склонных к *кредитной аддикции*, были выявлены следующие особен-

ности саморегуляции: потребность в планировании развита слабо, планы подвержены частой смене, что нередко приводит к невозможности достигнуть поставленных целей; склонность к неадекватной оценке внутренних условий и внешних обстоятельств (пристрастие к фантазированию). Импульсив-

Рис. 1. Сравнение стилей саморегуляции поведения у испытуемых с разным кредитным поведением по результатам опросника «Стиль саморегуляции поведения»

Таблица 3

Сравнительный анализ результатов испытуемых с разным кредитным поведением по методике «Склонность к риску»

	Искренность	Склонность к риску
Статистика U Манна–Уитни	354,500	192,000
Статистика W Уилкоксона	819,500	688,000
Z	-1,638	-3,952
Асимпт. знач. (двухсторонняя)	0,101	0,000

Таблица 4

Средние ранги результатов испытуемых с разным кредитным поведением по методике «Склонность к риску»

Шкала	Группа	N	Средний ранг	Сумма рангов
Искренность	Не имеющие кредиты	31	34,56	1071,50
	Имеющие кредиты	30	27,32	819,50
	Всего	61		
Склонность к риску	Не имеющие кредиты	31	22,19	688,00
	Имеющие кредиты	30	40,10	1203,00
	Всего	61		

ность также является отличительной особенностью людей, активно пользующихся кредитами. В стиле саморегуляции испытуемых, склонных к кредитной зависимости, отмечается такая черта, как склонность не замечать своих ошибок (табл. 1, 2).

Анализируя результаты опросника саморегуляции поведения, выявлены значимые различия по следующим шкалам: «Планирование», «Моделирование», «Программирование», «Оценивание результатов» и «Общий уровень саморегуляции». Наглядно описан-

Рис. 2. Сравнение результатов методики «Склонность к риску» А.Г. Шмелёва у испытуемых с разным кредитным поведением

Таблица 5

Сравнительный анализ результатов испытуемых с разным кредитным поведением по методике «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» О.Ф. Потёмкиной

	Труд	Свобода	Власть	Деньги
Статистика U Манна–Уитни	424,000	357,500	207,500	232,500
Статистика W Уилкоксона	920,000	853,500	703,500	728,500
Z	-0,599	-1,571	-3,779	-3,440
Асимпт. знач. (двухсторонняя)	0,549	0,116	0,000	0,001

Таблица 6

Средние ранги результатов испытуемых с разным кредитным поведением по методике «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» О.Ф. Потёмкиной

Шкала	Группа	N	Средний ранг	Сумма рангов
Труд	Не имеющие кредиты	31	29,68	920,00
	Имеющие кредиты	30	32,37	971,00
	Всего	61		
Свобода	Не имеющие кредиты	31	27,53	853,50
	Имеющие кредиты	30	34,58	1037,50
	Всего	61		
Власть	Не имеющие кредиты	31	22,69	703,50
	Имеющие кредиты	30	39,58	1187,50
	Всего	61		
Деньги	Не имеющие кредиты	31	23,50	728,50
	Имеющие кредиты	30	38,75	1162,50
	Всего	61		

ные выше различия в стилях саморегуляции поведения испытуемых представлены на рисунке 1.

У испытуемых, активно пользующихся кредитами, ярко выражена склонность к риску, что связано с такими свойствами лич-

Рис. 3. Сравнительный анализ результатов испытуемых с разным кредитным поведением по методике «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере»

Таблица 7

Результаты сравнения диагностики реальной структуры ценностной ориентации личности по методике С.С. Бубновой у испытуемых с разным кредитным поведением

	Приятное времяпрепровождение, отдых	Высокое материальное благосостояние	Поиск и наслаждение прекрасным	Помощь и милосердие к другим людям	Любовь	Познание нового в мире, природе, человеке
Статистика U Манна–Уитни	440,000	242,500	380,500	429,500	375,500	419,500
Статистика W Уилкоксона	936,000	738,500	845,500	894,500	871,500	915,500
Z	-0,372	-3,266	-1,244	-0,527	-1,356	-0,673
Асимпт. знач. (двухсторонняя)	0,710	0,001	0,214	0,598	0,175	0,501
	Высокий социальный статус и управление людьми	Признание и уважение людей, и влияние на окружающих		Социальная активность	Общение	Здоровье
Статистика U Манна–Уитни	220,500	345,000		372,000	299,500	457,500
Статистика W Уилкоксона	716,500	841,000		868,000	795,500	953,500
Z	-3,583	-1,797		-1,396	-2,544	-0,112
Асимпт. знач. (двухсторонняя)	0,000	0,072		0,163	0,011	0,910

ности, как импульсивность, возбудимость, агрессивность, склонность к доминированию, самоутверждению (табл. 3, 4).

Исходя из данных, более наглядно полученные различия с помощью методики «Склонность к риску» А.Г. Шмелёва представлены на рисунке 2.

Социально-психологические установки испытуемых, склонных к кредитной зависимости, не прочь оказать влияние на других людей. Ведущей ценностью является стремление к увеличению своего благосостояния и усилению своей власти (табл. 5, 6).

Таблица 8

Средние ранги результатов диагностики реальной структуры ценностной ориентации личности по методике С.С. Бубновой у испытуемых с разным кредитным поведением

Шкала	Группа	N	Средний ранг	Сумма рангов
Приятное времяпрепровождение, отдых	Не имеющие кредиты	31	30,19	936,00
	Имеющие кредиты	30	31,83	955,00
	Всего	61		
Высокое материальное благосостояние	Не имеющие кредиты	31	23,82	738,50
	Имеющие кредиты	30	38,42	1152,50
	Всего	61		
Поиск и наслаждение прекрасным	Не имеющие кредиты	31	33,73	1045,50
	Имеющие кредиты	30	28,18	845,50
	Всего	61		
Помощь и милосердие к другим людям	Не имеющие кредиты	31	32,15	996,50
	Имеющие кредиты	30	29,82	894,50
	Всего	61		
Любовь	Не имеющие кредиты	31	28,11	871,50
	Имеющие кредиты	30	33,98	1019,50
	Всего	61		
Познание нового в мире, природе, человеке	Не имеющие кредиты	31	29,53	915,50
	Имеющие кредиты	30	32,52	975,50
	Всего	61		
Высокий социальный статус и управление людьми	Не имеющие кредиты	31	23,11	716,50
	Имеющие кредиты	30	39,15	1174,50
	Всего	61		
Признание и уважение людей, и влияние на окружающих	Не имеющие кредиты	31	27,13	841,00
	Имеющие кредиты	30	35,00	1050,00
	Всего	61		
Социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе	Не имеющие кредиты	31	28,00	868,00
	Имеющие кредиты	30	34,10	1023,00
	Всего	61		
Общение	Не имеющие кредиты	31	25,66	795,50
	Имеющие кредиты	30	36,52	1095,50
	Всего	61		
Здоровье	Не имеющие кредиты	31	30,76	953,50
	Имеющие кредиты	30	31,25	937,50
	Всего	61		

Наглядное представление о различиях, полученных с помощью методики «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» О.Ф. Потёмкиной отображено на рисунке 3.

Ценностные ориентации у испытуемых из группы, склонных к кредитной аддикции,

направлены на достижение высокого материального благосостояния, стремление к высокому социальному статусу. Выявлены ориентации на общение, признание и уважение людей и влияние на окружающих (табл. 7, 8).

Рисунок 4 наглядно показывает полученные различия в результатах по методике

Рис. 4. Сравнительный анализ результатов диагностики реальной структуры ценностных ориентаций личности по методике С.С. Бубновой

Таблица 9

Сравнительный анализ результатов испытуемых с разным кредитным поведением по методике Л.О. Пережогина «Нормированная шкала диагностики волевых расстройств»

	Волевые действия	Преодоление препятствий	Преодоление конфликта	Преднамеренная регуляция	Автоматизм и навязчивости	Мотивы и влечение	Прогностическая функция
Статистика U Манна–Уитни	335,500	296,000	438,500	344,000	335,000	463,500	383,000
Статистика W Уилкоксона	831,500	792,000	934,500	840,000	831,000	928,500	879,000
Z	-1,898	-2,451	-0,387	-1,768	-1,901	-0,022	-1,200
Асимпт. знач. (двухсторонняя)	0,058	0,014	0,699	0,077	0,057	0,982	0,230

«Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» С.С. Бубновой.

Группа испытуемых, имеющих склонность к кредитной аддикции, чаще имеет более высокие показатели по шкалам: «Волевые действия», «Преодоление препятствий», «Преднамеренная регуляция» и «Автоматизм и навязчивости», чем те, у кого нет кредитов (табл. 9, 10).

Наглядно полученные различия по методике Л.О. Пережогина представлены на рисунке 5.

Испытуемым, склонным к кредитной зависимости, также присущи пристрастия к следующим зависимостям: алкогольная,

любовная, лекарственная и табачная. Отсюда можно сделать вывод о том, что испытуемые, часто обращающиеся за кредитами, более склонны и к другим видам зависимостей. У испытуемых из «кредитной» группы показатели по шкале «Общая склонность к зависимостям» значительно выше, чем у тех испытуемых, которые никогда не обращались за кредитами (табл. 11, 12).

Наглядно различия представлены на рисунке 6.

Ответственность за неудачи и промахи испытуемые, активно пользующиеся кредитами, склонны перекладывать на внешние обстоятельства, случайности. Группа ис-

**Средние ранги результатов испытуемых с разным кредитным поведением по методике
Л.О. Пережогина «Нормированная шкала диагностики волевых расстройств»**

Шкала	Группа	N	Средний ранг	Сумма рангов
Волевые действия	Не имеющие кредиты	31	26,82	831,50
	Имеющие кредиты	30	35,32	1059,50
	Всего	61		
Преодоление препятствий	Не имеющие кредиты	31	25,55	792,00
	Имеющие кредиты	30	36,63	1099,00
	Всего	61		
Преодоление конфликта	Не имеющие кредиты	31	30,15	934,50
	Имеющие кредиты	30	31,88	956,50
	Всего	61		
Преднамеренная регуляция	Не имеющие кредиты	31	27,10	840,00
	Имеющие кредиты	30	35,03	1051,00
	Всего	61		
Автоматизм и навязчивость	Не имеющие кредиты	31	26,81	831,00
	Имеющие кредиты	30	35,33	1060,00
	Всего	61		
Мотивы и влечение	Не имеющие кредиты	31	31,05	962,50
	Имеющие кредиты	30	30,95	928,50
	Всего	61		
Прогностическая функция	Не имеющие кредиты	31	28,35	879,00
	Имеющие кредиты	30	33,73	1012,00
	Всего	61

Рис. 5. Сравнительный анализ результатов испытуемых с разным кредитным поведением по методике Л.О. Пережогина «Нормированная шкала диагностики волевых расстройств»

Таблица 11

**Сравнительный анализ результатов испытуемых с разным кредитным поведением
по методике «Диагностика склонности к различным зависимостям»
Г.В. Лозовой**

	Алко- голь- ная зави- симость	Телеви- зи- онная за- висимость	Любовная зависи- мость	Игровая зависи- мость	Сексуаль- ная зави- симость	Пищевая зависи- мость	Религиоз- ная зави- симость
Статистика U Манна–Уитни	317,00	409,50	320,50	364,000	354,50	424,50	364,50
Статистика W Уилкоксона	813,00	905,50	816,50	860,00	850,50	920,50	860,50
Z	-2,145	-0,803	-2,095	-1,468	-1,599	-0,586	-1,489
Асимпт. знач. (двухсторонняя)	0,032	0,422	0,036	0,142	0,110	0,558	0,137
	Трудовая зави- симость	Лекарственная зависимость	Компьютерная зависимость	Табачная зави- симость	Зависимость от здорового образа жизни	Наркотическая зависимость	Общая склон- ность к зависи- мостям
Статистика U Манна–Уитни	437,00	319,00	430,00	256,50	428,50	376,50	262,00
Статистика W Уилкоксона	902,00	815,00	926,000	752,500	924,50	872,50	758,00
Z	-0,406	-2,125	-0,507	-3,150	-0,528	-1,299	-2,951
Асимпт. знач. (двухсторонняя)	0,685	0,034	0,612	0,002	0,597	0,194	0,003

Таблица 12

**Средние ранги результатов испытуемых с разным кредитным поведением
по методике «Диагностика склонности к различным зависимостям»
Г.В. Лозовой**

Шкала	Группа	N	Средний ранг	Сумма рангов
Алкогольная зависимость	Не имеющие кредиты	31	26,23	813,00
	Имеющие кредиты	30	35,93	1078,00
	Всего	61		
Телевизионная зависимость	Не имеющие кредиты	31	29,21	905,50
	Имеющие кредиты	30	32,85	985,50
	Всего	61		
Любовная зависимость	Не имеющие кредиты	31	26,34	816,50
	Имеющие кредиты	30	35,82	1074,50
	Всего	61		
Игровая зависимость	Не имеющие кредиты	31	27,74	860,00
	Имеющие кредиты	30	34,37	1031,00
	Всего	61		
Сексуальная зависимость	Не имеющие кредиты	31	27,44	850,50
	Имеющие кредиты	30	34,68	1040,50
	Всего	61		
Пищевая зависимость	Не имеющие кредиты	31	29,69	920,50
	Имеющие кредиты	30	32,35	970,50
	Всего	61		

Шкала	Группа	N	Средний ранг	Сумма рангов
Религиозная зависимость	Не имеющие кредиты	31	27,76	860,50
	Имеющие кредиты	30	34,35	1030,50
	Всего	61		
Трудовая зависимость	Не имеющие кредиты	31	31,90	989,00
	Имеющие кредиты	30	30,07	902,00
	Всего	61		
Лекарственная зависимость	Не имеющие кредиты	31	26,29	815,00
	Имеющие кредиты	30	35,87	1076,00
	Всего	61		
Компьютерная зависимость	Не имеющие кредиты	31	29,87	926,00
	Имеющие кредиты	30	32,17	965,00
	Всего	61		
Табачная зависимость	Не имеющие кредиты	31	24,27	752,50
	Имеющие кредиты	30	37,95	1138,50
	Всего	61		
Зависимость от здорового образа жизни	Не имеющие кредиты	31	29,82	924,50
	Имеющие кредиты	30	32,22	966,50
	Всего	61		
Наркотическая зависимость	Не имеющие кредиты	31	28,15	872,50
	Имеющие кредиты	30	33,95	1018,50
	Всего	61		
Общая склонность к зависимостям	Не имеющие кредиты	31	24,45	758,00
	Имеющие кредиты	30	37,77	1133,00
	Всего	61

Рис. 6. Сравнительный анализ результатов испытуемых с разным кредитным поведением по методике «Диагностика склонности к различным зависимостям» Г.В. Лозовой

Таблица 13

Сравнительный анализ результатов испытуемых с разным кредитным поведением по методике Дж. Роттера «Выявление локус контроля»

	Экстернальность	Интернальность
Статистика U Манна–Уитни	328,500	328,500
Статистика W Уилкоксона	824,500	793,500
Z	-1,978	-1,978
Асимпт. знач. (двухсторонняя)	0,048	0,048

Таблица 14

Средние ранги результатов испытуемых с разным кредитным поведением по методике Дж. Роттера «Выявление локус контроля»

Шкала	Группа	N	Средний ранг	Сумма рангов
Экстернальность	Не имеющие кредиты	31	26,60	824,50
	Имеющие кредиты	30	35,55	1066,50
	Всего	61		
Интернальность	Не имеющие кредиты	31	35,40	1097,50
	Имеющие кредиты	30	26,45	793,50
	Всего	61

Рис. 7. Сравнительный анализ результатов испытуемых с разным кредитным поведением по методике Дж. Роттера «Выявление локус контроля»

пытуемых, склонных к кредитной аддикции, значительно чаще имеет более высокие показатели по шкале «Экстернальность», чем те, у кого нет кредитов. В свою очередь для испытуемых из «некредитной» группы более свойственна внутренняя направленность локуса контроля (табл. 13, 14).

Наглядно различия, полученные по методике Дж. Роттера, представлены на рисунке 7.

Обсуждение. Анализ результатов, полученных по итогам эмпирического исследования, позволил выявить социально-психологические особенности людей, склонных к кредитной аддикции. Так, у испытуемых, имеющих кредиты, слабо развита потребность в планировании, цели и устремления непостоянны, желания изменчивы; им сложнее, чем не имеющим кредитных обязательств, выстраивать программу действий,

соответствующую реальному положению дел, адекватную изменяющимся внешним условиям. Для их характерна склонность к неадекватной самооценке внутренних условий и внешних обстоятельств, что приводит к фантазированию, склонность не замечать своих ошибок, импульсивность, при возникновении внешних трудностей более склонны к ухудшению состояния. Для испытуемых, склонных к кредитной аддикции, свойственно перекладывать ответственность за неудачи на других людей, на внешние обстоятельства, таким испытуемым необходимы одобрение и поддержка в большей степени, иначе они работают всё хуже [22–24].

Заключение. Еще 20 лет назад в России не существовало понятия «кредитная аддикция», но сейчас можно с уверенностью говорить о широкой представленности данного явления среди россиян – сумма,

которая оформляется гражданами в заем в банках, составляет миллиарды рублей и ежегодно увеличивается. Кредитная зависимость зачастую связана с поведенческим парадоксом – брать кредит на дорогие, явно не по статусу, вещи при нехватке средств на более весомые потребности – и является следствием стремлений занимать более высокое положение, чем позволяют финансовые возможности, не задумываясь о будущем, следствием финансовой неграмотности и любви к шопингу. Как упоминалось ранее, несмотря на распространенность такого типа отклоняющегося поведения, работ, посвященных обозначенной проблеме, практически нет. Более тщательное изучение особенностей лиц, склонных к кредитным зависимостям, облегчит деятельность специалистов, работающих с данной категорией населения и их семьями.

Список литературы

1. Даулинг С. Психология и лечение зависимого поведения / под ред. С. Даулинга; пер. с англ. Р.Р. Муртазина. М.: Класс, 2000. 240 с.
2. Дикий А.А. Стратегии долгового поведения населения в современной России: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Н. Новгород, 2012. 23 с.
3. Егоров А.Ю. К вопросу о новых теоретических аспектах аддиктологии // Наркология и аддиктология: сб. науч. тр. / под. ред. В.Д. Менделевича. Казань: Школа, 2004. С. 80–88.
4. Егоров А.Ю., Голенков А.В. Поведенческие аддикции // Вестник Чувашского университета. 2005. № 2. С. 56–69.
5. Зависимость от кредитов. URL: <http://www.sokrsokr.net/content/view/7304/> (дата обращения: 02.02.2018).
6. Зайцев В.В., Шайдулина А.Ф. Как избавиться от пристрастия к азартным играм. СПб.: Нева, 2003. 128 с.
7. Змановская Е.В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие. 3-е изд., испр. и доп. М.: Academia, 2006. 288 с.
8. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Психосоциальная аддиктология. Новосибирск: Олсб, 2001. 262 с.
9. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В., Шпикс Т.А. Психическое здоровье XXI века. Психические отклонения в постмодернистском обществе: монография. Saarbrücken, Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co.KG Heinrich-Böcking-Str. 6-8. 66121, 2011. 352 с.
10. Котляров А.В. Освобождение от зависимостей, или школа успешного выбора. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2005. 448 с.
11. Кредитомания, или Как подарить свою жизнь коммерческому банку. URL: <http://pavelpr.ru/index.php/2011-08-12-09-07-46/2011-08-12-09-09-46/153-2012-12-24-10-37-38> (дата обращения: 02.02.2018).
12. Куриленко Л.В. Современное понимание личности профессионала в сфере социальной работы // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 15. 2016. № 4 (137). С. 78–85.
13. Малыгин В.Л., Искандирова А.С., Смирнова Е.А., Хомерики Н.С. Клиника и критерии диагностики нехимических аддикций: патологический гемблинг, зависимость от азартных компьютерных игр, интернет-зависимость // Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья. 2010. № 39-2. С. 38–52.

14. Менделевич В.Д., Садыкова Р.Г. Зависимость как психологический и психопатологический феномен (проблемы диагностики и дифференциации) // Вестник клинической психологии. Т. 1. 2003. № 2. С. 153–158.
15. Миронова О.И., Попов А.А. Социально-психологические условия компьютерной зависимости: сб. науч. работ молодых ученых. М., 2015. С. 254–258.
16. Николаева Е.И. Психофизиологические, психологические и социальные механизмы формирования аддикции: учеб. пособие. Елец: ЕГУ, 2008. 128 с.
17. Отрадинская В.В., Сидоров С. Классификации отклоняющегося поведения // Научно-практическая конференция студентов СРБ-ДС-1 и преподавателей (22 сентября 2010 г.): сб. науч. ст. М., 2010. С. 36–38.
18. Плешкун А. Кредитная экспансия и сбережения населения // Банковский вестник. 2010. № 34. С. 48–57.
19. Преснякова Л. Кредиты для россиян: «догоняющая» или «опережающая» стратегия финансового поведения? // Социальная реальность. 2006. № 6. С. 23–45.
20. Радченко И.С. Новая эпидемия в России – кредитомания // Имущественные отношения в России. 2008. № 10 (85). С. 3–4.
21. Сенкевич Л.В. Особенности эмоциональной сферы и копинг-стратегий аддиктивной личности // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 14. 2015. № 5 (132). С. 36–47.
22. Симатова О.Б. Психологические механизмы формирования аддиктивного поведения // Вестник ЧитГУ. 2008. № 1 (46). С. 83–92.
23. Чухрова М.Г. Аддикция: зависимое поведение: монография. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2010. 250 с.
24. Marks I. Behavioural (non-chemical) addictions // British J. Addict. 1990. Vol. 85. P. 1389–1394.

References

1. Dauling S. Psikhologiya i lechenie zavisimogo povedeniya / pod red. S. Daulinga; per. s angl. R.R. Murtazina. M.: Klass, 2000. 240 s.
2. Dikij A.A. Strategii dolgovogo povedeniya naseleniya v sovremennoj Rossii: avtoref. dis. ... kand. sociol. nauk. N. Novgorod, 2012. 23 s.
3. Egorov A.Yu. K voprosu o novykh teoreticheskikh aspektakh addiktologii // Narkologiya i addiktologiya: sb. nauch. tr. / pod. red. V.D. Mendelevicha. Kazan': Shkola, 2004. S. 80–88.
4. Egorov A.Yu., Golenkov A.V. Povedencheskie addikcii // Vestnik Chuvashskogo universiteta. 2005. № 2. S. 56–69.
5. Zavisimost' ot kreditov. URL: <http://www.sokrsokr.net/content/view/7304/> (data obrashcheniya: 02.02.2018).
6. Zajcev V.V., Shajdulina A.F. Kak izbavit'sya ot pristrastiya k azartnym igram. SPb.: Neva, 2003. 128 s.
7. Zmanovskaya E.V. Deviantologiya (psikhologiya otklonyayushchegosya povedeniya): ucheb. posobie. 3-e izd., ispr. i dop. M.: Academia, 2006. 288 s.
8. Korolenko C.P., Dmitrieva N.V. Psikhosocial'naya addiktologiya. Novosibirsk: Olsib, 2001. 262 s.
9. Korolenko C.P., Dmitrieva N.V., Shpiks T.A. Psikhicheskoe zdorov'e XXI veka. Psikhicheskie otkloneniya v postmodernistskom obshchestve: monografiya. Saarbrucken, Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co.KG Heinrich-Bocking-Str. 6-8. 66121, 2011. 352 s.
10. Kotlyarov A.V. Osvobozhdenie ot zavisimostej, ili shkola uspehnogo vybora. M.: Izd-vo In-ta psikhoterapii, 2005. 448 s.
11. Kreditomaniya, ili kak podarit' svoju zhizn' kommercheskomu banku. URL: <http://pavelp.ru/index.php/2011-08-12-09-07-46/2011-08-12-09-09-46/153-2012-12-24-10-37-38> (data obrashcheniya: 02.02.2018).
12. Kurilenko L.V. Sovremennoe ponimanie lichnosti professionala v sfere social'noj raboty // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 15. 2016. № 4 (137). S. 78–85.
13. Malygin V.L., Iskandirova A.S., Smirnova E.A., Khomeriki N.S. Klinika i kriterii diagnostiki nekhimicheskikh addikcij: patologicheskij gambling, zavisimost' ot azartnykh komp'yuternykh igr, internet-zavisimost' // Nauchno-medicinskij vestnik Central'nogo Chernozem'ya. 2010. № 39-2. S. 38–52.

14. Mendelevich V.D., Sadykova R.G. Zavisimost' kak psikhologicheskij i psikhopatologicheskij fenomen (problemy diagnostiki i differenciacii) // Vestnik klinicheskoy psikhologii. T. 1. 2003. № 2. S. 153–158.
15. Mironova O.I., Popov A.A. Social'no-psikhologicheskie usloviya komp'yuternoj zavisimosti: sb. nauch. rabot molodykh uchenykh. M., 2015. S. 254–258.
16. Nikolaeva E.I. Psikhofiziologicheskie, psikhologicheskie i social'nye mekhanizmy formirovaniya addikcii: ucheb. posobie. Elec: EGU, 2008. 128 s.
17. Otradinskaya V.V., Sidorov S. Klassifikacii otklonyayushchegosya povedeniya // Nauchno-prakticheskaya konferenciya studentov SRB-DS-1 i преподаvatelej (22 sentyabrya 2010 g.): sb. nauch. st. M., 2010. S. 36–38.
18. Pleshkun A. Kreditnaya ekspansiya i sberezheniya naseleniya // Bankovskij vestnik. 2010. № 34. S. 48–57.
19. Presnyakova L. Kredity dlya rossiyan: «dogonyayushchaya» ili «operezhayushchaya» strategiya finansovogo povedeniya? // Social'naya real'nost'. 2006. № 6. S. 23–45.
20. Radchenko I.S. Novaya epidemiya v Rossii – kreditomaniya // Imushchestvennye otnosheniya v Rossii. 2008. № 10 (85). S. 3–4.
21. Senkevich L.V. Osobennosti emocional'noj sfery i koping-strategij addiktivnoj lichnosti // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 14. 2015. № 5 (132). S. 36–47.
22. Simatova O.B. Psikhologicheskie mekhanizmy formirovaniya addiktivnogo povedeniya // Vestnik ChitGU. 2008. № 1 (46). S. 83–92.
23. Chukhrova M.G. Addikciya: zavisimoe povedenie: monografiya. Novosibirsk: Izd-vo NGPU, 2010. 250 s.
24. Marks I. Behavioural (non-chemical) addictions // British J. Addict. 1990. Vol. 85. P. 1389–1394.

Библиографическое описание статьи / Reference to article

Панарин И.А., Козырева В.В. Изучение социально-психологических особенностей людей, склонных к кредитной аддикции // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 16. 2017. № 5 (144). С. 41–55. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-41-55 (Библиографическое описание согласно российским стандартам).

Panarin I.A., Kozyreva V.V. Izuchenie social'no-psikhologicheskikh osobennostej lyudej, sklonnykh k kreditnoj addikcii // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 16. 2017. № 5 (144). S. 41–55. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-41-55 (Reference in Roman script).

Panarin, I.A. & Kozyreva, V.V. (2017) Study of the Socio-Psychological Characteristics of People Prone to Credit Addiction, *Scientific Notes of Russian State Social University*. Vol. 16. No. 5 (144). P. 41–55. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-41-55 (International bibliographic description).

А.А. Саркисянц,

аспирант, Российский государственный социальный университет, Москва.

A.A. Sarkisyants,

postgraduate student, Russian State Social University, Moscow.

E-mail: get_low@bk.ru

УДК 159.9; 316.6

DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-56-65

Взаимосвязь коммуникативной безопасности психологов-консультантов и социально- психологических характеристик их личности

*Correlation of Communicative Safety of Psychologists-Consultants and
Socio-Psychological Properties of Their Personality*

Дата поступления

24.07.2017

Дата препринта

29.09.2017

Дата публикации

31.10.2017

Аннотация: *раскрывается сущность таких понятий, как «коммуникация», «социальный интеллект», а также «коммуникативная безопасность психолога-консультанта», рассматриваются профессиональное поведение психолога-консультанта, развитие личностных особенностей, механизмы коммуникативного воздействия, приводится сравнительный анализ особенностей социально-психологических характеристик личности психологов-консультантов и степени их выраженности у респондентов, имеющих диаметрально противоположные уровни коммуникативной безопасности.*

Annotation: *revelation of such concepts as: «communication», «social intelligence», and also «the communicative safety of a psychologist-consultant» is disclosed. The article deals with the professional behavior of a counselor psychologist, as well as the development of personal characteristics. The article describes research of mechanisms communication safety. Besides in the article compares the features of the socio-psychological characteristics of the personality of counseling psychologists and their degree of severity among respondents who have diametrically opposite levels of communicative security.*

Ключевые слова: *социальный интеллект, коммуникация, безопасность, эмпатия, стресс.*

Key words: *social intelligence, communication, security, empathy, stress.*

Введение. Профессия психолога-консультанта является достаточно неординарной, со своими особенностями. Давно ведутся размышления о том, какими свойствами должен обладать человек, чтобы быть настоящим профессионалом в этой области. Еще М. Балинт говорил, что психотерапия – это не теоретическое знание, а навыки личности, К. Роджерс утверждал, что осуществление своей роли более важно, чем теория и методы консультанта, при помощи сбора эмпирических данных А. Гомбс сравнил успешных

консультантов и неуспешных. Он сделал заключение, что основные отличия содержатся именно в чертах личности профессионала. В свою очередь о том, что медицинское образование не является важнейшим фактом для работы психоаналитиком, отмечал З. Фрейд. По его мнению, гораздо важнее иметь развитую наблюдательность и эмпатию. А. Адлер утверждал: «Техника лечения заложена в вас». То есть в совместной работе клиента и психолога-консультанта необходимо сделать так, чтобы клиент постепенно

более ясно осознавал свою проблему и в конечном счете воспринял ее как нечто простое и незамысловатое. В то же время некоторые психотерапевты говорили о сложности работы психолога, так как для многих она является достаточно необычным и трудным делом – не каждый может себя представить, какого целыми днями выслушивать чужие истории обычно о несчастной жизни и трудностях. Словом, исследований в этой области достаточно много, однако модель идеального консультанта до сих пор не построена, разные авторы указывают на разные личностные особенности.

В настоящее время особенности **механизмов коммуникативного воздействия** находятся в центре целого ряда областей современного общества [12]. Процессы воздействия носят многоплановый характер. В них присутствуют различного рода механизмы: *убеждение, внушение, заражение, которые носят взаимодополняющий характер*. При этом адресат информации может и не ощущать в качестве воздействующих некоторые возможные коммуникативные цепочки, поскольку сообщения на этом уровне не воспринимаются в качестве таковых, что особенно характерно для разного рода невербальных систем коммуникации, которые оперируют в большинстве своем на несознаваемом уровне. Представляется, что психолог-консультант должен обладать объективностью, быть нейтральным в плане ценностей и не вносить свое личное в консультативные отношения. Под личным подразумевается видение жизни, философия, а также ценностная система и прочее. Он обязан обладать хорошей концентрацией именно на ценностях своих клиентов. Однако необходимо соблюдать баланс с собственной системой ценностей, а именно не стоит занимать во время работы (консультирования) одностороннюю позицию по ценностным и моральным аспектам жизни клиента. Дело в том, что в процессе психологического консультирования клиент может быть подвержен изменению своего поведения из-за перехода установок извне, потому что формирование самооценки зачастую формируется на основании оценок окружающих [6].

В свое время Эдвард Торндайк первоначально под социальным интеллектом подразумевал *способность понимания, управления и взаимодействия между людьми, а также способность действовать мудро в межличностных отношениях*. Социальный интеллект относится к одному из видов, выделенных Э. Торндайком, и отвечает за понимание и взаимодействие между людьми. Позже Г. Олпорт объясняет социальный интеллект как способность верного суждения о людях, умении прогнозировать их поведение и обеспечивать адекватное приспособление в межличностных отношениях [9; 21].

Уже после середины XX века появляются различные работы, которые связаны с *коммуникативной компетентностью и социальными навыками*. Довольно большое внимание уделяется таким вещам, как социальное восприятие, общение и понимание людьми друг друга. Предпринимаются попытки разработать различные тесты и методики. М. Форд и М. Тисак в главный принцип измерения интеллекта отнесли успешное решение конфликтных ситуаций. Они доказали, что социальный интеллект имеет достаточно четкую структуру умственных способностей, которые связаны с обработкой социальной информации. Так, коммуникация выполняет следующие функции:

- *нормативную*, т.е. процесс передачи и закрепления норм;
- *информационную*, т.е. обмен информацией;
- *познавательную* (гносеологическую);
- *культурно-ценностную*;
- *практическую*, т.е. процесс обмена результатами достижений, деятельности.

На сегодняшний момент, существует обширное количество определений **социальной коммуникации**. Проанализировав достаточно большой список литературы, можно сделать вывод, что социальная коммуникация – это процесс передачи информации, посредством идей, эмоций при помощи символов и знаков. Необходимо отметить, что данный процесс связывает различные части социальных систем друг с другом [17]. Если под целью общения можно понимать обмен

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа показателей уровня развития социального интеллекта у респондентов двух исследовательских групп (методика Дж. Гилфорда и М. Салливена)

Показатели	Высокий уровень коммуникативной безопасности психологов-консультантов	Низкий уровень коммуникативной безопасности психологов-консультантов	t	P
Субтест 1 «Истории с завершением»	3,2 ± 0,2	1,8 ± 0,2	5,00	<0,001
Субтест 2 «Группы экспрессии»	2,8 ± 0,3	1,6 ± 0,2	3,33	< 0,01
Субтест 3 «Вербальная экспрессия»	2,9 ± 0,3	1,8 ± 0,2	3,05	< 0,01
Субтест 4 «Истории с дополнениями»	3,1 ± 0,3	1,7 ± 0,2	3,88	< 0,001
Композитная оценка Общий уровень социального интеллекта	3,0 ± 0,3	1,725 ± 0,2	3,54	< 0,01

информацией преимущественно эмоционального содержания, то под целями коммуникации – обмен и передачу информации, а также формирование умений и навыков, отношения к себе, к другим людям, к обществу в целом, развитие профессиональных качеств. Более того, сюда можно отнести обмен эмоциями, деятельностью, инновационными приемами, средствами, технологиями; изменение ценностных установок и мотивации поведения [9]. В связи с этим имеет смысл говорить не только об отрицательном влиянии коммуникаций на человека и на социальные группы, но и о существовании отрицательных коммуникаций, или некоммуникаций [2, с. 51]. Отсюда (в самом широком смысле) под **коммуникативной безопасностью** психолога-консультанта понимается чувство защищенности его личности, построение эффективных коммуникативных стратегий, установление контакта, взаимодействия.

Методики. В исследовании участвовали 284 практикующих психологов, из них 82 мужчины и 202 женщины, средний возраст которых составлял 33,65. Все психологи-консультанты, принявшие участие в общей исследовательской выборке, имеют разный возраст профессионального стажа, а именно: 156 человек – стаж до 10 лет, 128 –

более 10 лет. Респондентов поделили на две группы: с низким уровнем коммуникативной безопасности и высоким. Сначала было проведено исследование по методике Гилфорда и Салливена, по результатам которого выявлены уровни социального интеллекта у респондентов двух исследовательских групп (табл. 1).

Исходя из анализа среднегрупповых показателей эмпирических данных, можно говорить о том, что практикующие психологи-консультанты, имеющие высокий уровень коммуникативной безопасности, характеризуются более высоким уровнем развития способности предвидеть последствия своего поведения и поведения других людей в ситуациях внутригруппового взаимодействия ($t = 5,00$, $p < 0,001$), способности адекватно оценивать чувства, эмоции и настроения людей, интерпретировать их по невербальным проявлениям, по мимике, жестам и позам ($t = 3,33$, $p < 0,01$). В большей степени, чем респонденты с низким уровнем коммуникативной безопасности, психологи-консультанты, обладающие, напротив, высокой степенью выраженности субъективного ощущения защищенности при коммуникативном взаимодействии с клиентами, чувствительны к различным оттенкам человеческих отношений, характеризуются более широким

Рис. 1. Процентные распределения психологов-консультантов двух исследовательских групп по уровню развития у них всех показателей социального интеллекта

репертуаром ролевого поведения ($t = 3,05$, $p < 0,01$). Достоверно значимые различия между двумя исследовательскими группами были зафиксированы и в среднегрупповых показателях уровня развития способности находить причины того или иного поведения людей в сложных, изменяющихся ситуациях межличностного взаимодействия ($t = 3,88$, $p < 0,001$). Интерес представляют результаты процентного распределения респондентов, обладающих разным уровнем коммуникативной безопасности, по уровню развития у них каждого показателя социального интеллекта (рис. 1).

Из рисунка видно, что процентные распределения респондентов двух контрастных групп по уровню развития у них социального интеллекта достаточно различны и фак-

тически диаметрально противоположны. Так, почти 100% респондентов, характеризующиеся достаточно *высоким уровнем коммуникативной безопасности*, характеризуются средним уровнем развития способности предвидеть последствия своего поведения и поведения других людей в межличностном взаимодействии. В другой группе, напротив, большинство респондентов имеют *низкий* уровень развития такой способности. Низкие баллы, зафиксированные у таких практикующих психологов, означают то, что они плохо понимают связь между поведением члена группы и их последствиями. 92,31% от общего числа психологов-консультантов, отнесенных к лицам, имеющим *низкий уровень коммуникативной безопасности*, практически не ориентируются в общепри-

Рис. 2. Процентное распределение респондентов двух исследовательских групп по уровню развития социального интеллекта

нятых нормах и правилах поведения: они не способны анализировать поступки людей, адекватно интерпретировать их, а потому могут часто совершать ошибки, вступать в конфликтное взаимодействие, проявлять агрессию, в том числе и в процессе осуществления профессиональной деятельности. Обращает на себя внимание тот факт, что процентное распределение респондентов двух исследовательских групп по композитным оценкам социального интеллекта свидетельствует о достаточно высоком влиянии уровня его развития на переживание психологом-консультантом чувства защищенности в процессе построения коммуникативного взаимодействия с другими людьми и, в частности, со своими клиентами. Большинство психологов-консультантов, чувствующих свою безопасность при осуществлении коммуникативного взаимодействия с разными категориями клиентов (63,73%), характеризуются среднесильным социальным интеллектом, тогда как большинство психологов, имеющих низкий уровень коммуникативной безопасности, – среднеразвитым социальным интеллектом (62,75%). 20,59%

респондентов от общего числа психологов-консультантов, характеризующихся высоким уровнем коммуникативной безопасности, имеют и высокий уровень развития социального интеллекта. В контрастной же группе таких респондентов выявлено было значительно меньше, чем в первой исследовательской выборке. Статистический анализ эмпирических данных показал, что процентные распределения респондентов двух исследовательских групп различны на высоком уровне значимости (рис. 2).

Таким образом, высокий социальный интеллект, развитая способность разбираться в людях, прогнозировать их поведение, умение проникать в эмоциональное состояние людей, объяснять его причины являются, по результатам проведенного исследования, важным фактором коммуникативной безопасности психолога, специализирующегося на психологическом индивидуальном и групповом консультировании. В связи с этим следующим этапом исследования стало изучение характера взаимосвязи между уровнем коммуникативной безопасности психолога-консультанта и тенденциями его

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа среднегрупповых показателей поведенческой позиции психологов-консультантов в малой группе

Показатели	Высокий уровень коммуникативной безопасности психологов-консультантов	Низкий уровень коммуникативной безопасности психологов-консультантов	t	p
Зависимость	12,68 ± 1,2	10,82 ± 1,2	1,70	> 0,05
Независимость	10,18 ± 1,1	12,44 ± 1,3	1,33	> 0,05
Общительность	15,44 ± 1,3	9,87 ± 1,1	3,26	<0,01
Необщительность	7,39 ± 0,9	10,07 ± 1,2	1,88	>0,05
Принятие «борьбы»	8,56 ± 0,9	14,47 ± 1,5	3,38	<0,01
Избегание «борьбы»	11,34 ± 1,2	9,33 ± 1,2	1,29	>0,05

поведения в малой группе. Прежде всего были выявлены достоверно значимые различия между исследовательскими группами в показателях занимаемой респондентами поведенческой позиции в группе (табл. 2).

В группе психологов-консультантов с высоким уровнем коммуникативной безопасности среднегрупповые показатели тенденции общительности значимо выше, чем в контрастной группе. Показатели же тенденции принятия борьбы, напротив, значимо ниже, чем в группе психологов-консультантов, характеризующихся низким уровнем коммуникативной безопасности. Контактность, стремление устанавливать связи, как в своей группе, так и за ее пределами, являются важными факторами, обуславливающими повышение коммуникативной безопасности психологов-консультантов. Следует отметить, что активное стремление психолога-консультанта к участию в групповой жизни, достижению высокого статуса в группе, к получению власти над людьми снижают коммуникативную безопасность его личности. Кроме того, среди психологов-консультантов большинство составляют те, кто характеризуется наличием внутриличностного конфликта между стремлением к принятию внутригрупповых норм и правил и одновременно нежеланием их принимать, между стремлением к установлению доверительных отношений с партнерами по взаимодействию и в то же время проявлением равнодушия к искреннему общению. Такие амбивалентные стремле-

ния психологов снижают уровень их коммуникативной безопасности.

Психологи, характеризующиеся *низким уровнем коммуникативной безопасности*, по данным исследования, имеют достаточно высокую потребность в контроле, то есть потребность в создании и сохранении чувства самоуважения среди клиентов, однако, не испытывая при этом потребности их понять и принять со всеми их индивидуальными особенностями. Подобное сочетание межличностных потребностей обуславливает нарастание со стороны клиента противодействия в ответ на коммуникативное поведение психолога, детерминированное сочетанием высокого уровня развития потребности в контроле и низкого – потребности во включении. Такое сочетание, характерное для большинства психологов с низким уровнем коммуникативной безопасности, предполагает их стремление завоевать не уважение у своих клиентов, а скорее власть над ними. Такая эгоцентрическая позиция психологов во внутригрупповом взаимодействии на интуитивном уровне обуславливает противодействие со стороны других людей, что, в свою очередь, становится источником цепной реакции, в результате которой снижается уровень их коммуникативной безопасности. Чрезмерное стремление к контролю ведет к формированию оборонительного поведения, что и обуславливает ответную реакцию, проявляющуюся в чувстве беспокойства уже самого психолога. Между тем психологи, характеризующиеся *высо-*

Рис. 3. Процентные распределения психологов-консультантов по преобладающему типу восприятия ими группового взаимодействия

ким уровнем коммуникативной безопасности, напротив, имеют высокую потребность в создании и поддержании взаимных теплых и доверительных отношений с людьми.

Результаты количественного и качественного анализа эмпирических данных, полученных с помощью методики изучения направленности личности В. Смекала и М. Кучера, предназначенной для выявления преобладающей у респондента личностной (на себя), деловой (на задачу) или коллективистской (на взаимодействие) направленности, и с помощью методики Е.В. Залюбовской, ориентированной на выявление преобладающего типа восприятия группы (рис. 3), позволил сделать следующие выводы.

Было выявлено, что многие респонденты (21,23%) с низким уровнем коммуникативной безопасности характеризуются ярко выраженной направленностью на себя. Они воспринимают группу, в том числе и тренинговую группу, как возможность удовлетворения индивидуальных потребностей, для достижения своих целей. Не меньшее количество психологов, составивших данную исследовательскую группу (30,77%) можно отнести, по результатам проведенного исследования, к индивидуалистическому типу восприятия группового взаимодействия,

проявляющемуся в уклонении их от совместных форм деятельности, в ограничении контактов и предпочтении индивидуальных форм работы. Преобладание мотивов личностного благополучия, получения от других признание и престижа, сочетающихся с завышенной самооценкой своих способностей, обуславливает противостояние клиентов и формирование конфликтных взаимоотношений в системе «Психолог–клиент». Неразвитая потребность во взаимодействии, в установлении эмоционально близких отношений, неустойчивость интересов и стремлений таких психологов, их игнорирование потребностей других членов группы обуславливают их состояние незащищенности, вызванное еще и неосознанностью своих личностных особенностей. Доминирующая же направленность личности психологов-консультантов, характеризующихся высоким уровнем коммуникативной безопасности, является коллективистская направленность, то есть такие психологи стремятся к общению и установлению эмоционально близких отношений с другими людьми, стремятся научиться взаимодействовать с ними для достижения общего, а не только личностного, результата. Степень выраженности коллективистской направленности, таким образом,

**Результаты сравнительного анализа оценок стиля поведения
в группе психологов двух исследовательских выборок**

Стили поведения в группе	Высокий уровень коммуникативной безопасности	Низкий уровень коммуникативной безопасности	t	p
Авторитарный	2,31 ± 0,3	1,96 ± 0,2	0,97	> 0,05
Эгоистический	5,97 ± 0,6	13,64 ± 1,3	5,36	<0,001
Агрессивный	5,56 ± 0,7	12,91 ± 1,3	8,79	<0,001
Подозрительный	3,82 ± 0,5	10,87 ± 1,1	5,83	<0,001
Подчиняемый	7,18 ± 0,8	9,28 ± 1,0	1,64	>0,05
Зависимый	6,73 ± 0,7	8,12 ± 1,1	1,30	> 0,05
Дружелюбный	7,74 ± 0,8	4,32 ± 0,5	3,64	< 0,01
Альтруистический	9,23 ± 1,0	2,18 ± 0,3	6,78	<0,001

является одним из факторов коммуникативной безопасности психолога-консультанта.

Необходимо акцентировать внимание еще на одном факте. Сочетание всех трех видов направленности личности психологов-консультантов, составивших две исследовательские группы, отнюдь не одинаково. Мы не можем говорить о том, что все психологи, характеризующиеся высоким уровнем коммуникативной безопасности, ориентированы на установление именно коллективистских отношений с другими людьми, и уж тем более со своими клиентами. Несмотря на то, что достоверно значимые различия между двумя исследовательскими выборками были получены по всем показателям типа восприятия группы, такой абсолютной связи выявлено не было, что подтверждается и результатами корреляционного анализа эмпирических данных.

Результаты. Проведенное исследование дает нам возможность более глубокого объяснения причинно-следственных связей между коммуникативной безопасностью психологов-консультантов и социально-психологическими характеристиками их личности (табл. 3).

Выявлено, что среднегрупповые характеристики стиля поведения в межличностном взаимодействии психологов-консультантов с низким уровнем коммуникативной безопасности отличаются от идентичных показателей, зафиксированных в другой исследовательской группе. По результатам исследо-

вания можно говорить о том, что психологи, характеризующиеся низким уровнем коммуникативной безопасности, более эгоистичны, агрессивны и подозрительны и менее дружелюбны и альтруистичны, чем психологи, испытывающие чувство защищенности в коммуникативном взаимодействии с клиентами. Подводя итоги, можно утверждать, что энергетику негативной коммуникативной установки невозможно скрыть от сенсорных систем партнера. В общем можно говорить о том, что одним из факторов коммуникативной безопасности психолога-консультанта является характер его коммуникативной установки. Проблема снижения коммуникативной безопасности психолога-консультанта возникает даже в том случае, если сам психолог тщательно старается маскировать свое негативное отношение к людям за выученными клише, за соблюдением профессиональной этики и принципов психологического консультирования. Однако стремление сдерживаться, быть корректным вызывает чувство постоянного напряжения, которое в какой-либо момент может вызвать серьезный профессиональный стресс.

Заключение. В результате исследования было выявлено, что в целом психологи-консультанты с низким уровнем коммуникативной безопасности характеризуются и низким уровнем коммуникативной толерантности, как ситуативной и типологической, так и профессиональной. Данный факт свидетельствует о том, что **коммуникатив-**

ная толерантность личности психолога-консультанта является одним из доминирующих факторов его коммуникативной безопасности.

Психологи-консультанты, имеющие высокий уровень коммуникативной безопасно-

сти, характеризуются более высокими показателями развития способностей к эмпатии, пониманию поведения других людей, к прогнозированию их поведения и их последствий в разных ситуациях внутригруппового взаимодействия.

Список литературы

1. Адлер А. «Наука жизни»: индивидуальная психология как путь к познанию и самопознанию человека. Киев, 1997.
2. Бодров В.А. Информационный стресс: пособие для университетов. М.: ПЕР СЭ, 2000. 352 с.
3. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. М.: Филинь, 1996. 469 с.
4. Журавлев А.Л. Стресс, выгорание, преодоление в современном контексте / Институт психологии РАН. М., 2011. 512 с.
5. Журавлев А.Л., Дикая Л.Г. Психология адаптации и социальная среда. Современные подходы, проблемы, перспективы / Институт психологии РАН. М., 2007. 624 с.
6. Журавлев А.Л. Явление и категория зрелости в психологии. М.: Ин-та психологии РАН, 2007. 223 с.
7. Залевский Г.В. Наблюдение: основа классификации, концепций и моделей // Сибирский психологический журнал. 2009. № 13.
8. Землянова Л.М. Современное американское общение. М.: МГУ, 1995.
9. Колесникова С.В. Теоретический анализ проблем коммуникации в психологии // Вестник Томского государственного университета. 2011. № 352.
10. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М.: Академический проект, 1999.
11. Крюкова Т.И. Психология преодоления поведения. Кострома, 2005. 254 с.
12. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольш В.М. Межличностное общение: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2001.
13. Майрамян А.М. Экспериментальное исследование влияния самооэффективности на особенности поведения субъекта ситуативного межличностного взаимодействия // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 15. 2016. № 3 (136). С. 21–29.
14. Мел Ю. Социальная компетентность как цель психотерапии: проблема образа Я в ситуации социального перелома // Вопросы психологии. 1995. № 5. С. 61–68.
15. Миронова Т.И. Динамика межличностных отношений // Психология человеческих отношений и психическое регулирование деятельности / под ред. А.Л. Журавлева, В.А. Зобкова. М.-Владимир: Кафедральный сбор, 2007. С. 151–162.
16. Михайлова (Алешина) Е.С. Методика исследования социального интеллекта / адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливена: Руководство по использованию. СПб.: ГП Иматон, 1996. 56 с.
17. Умняшкина С.В. Синдром эмоционального выгорания как проблема самоактуализации личности (в сфере помощи профессиям). М.: РГБ, 2010.
18. Фетисова М.М., Федотов С.Н. Человеческий фактор // Общество и власть. 2005. Вып. 4.
19. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сжигания» учителя // Вопросы психологии. 1994. № 6. С. 54–67.
20. Яско Г.А. Факторы стресса в работе врача // Психология личности и работа врача. Ростов н/Д, 2005. С. 253–258.
21. Thorndike E.L. Intelligence and Its Uses // Harper's Magazine. 1920. Vol. 140. P. 227–235.

References

1. Adler A. «Nauka zhizni»: individual'naya psikhologiya kak put' k poznaniyu i samopoznaniyu cheloveka. Kiev, 1997.
2. Bodrov V.A. Informacionnyj stress: posobie dlya universitetov. M.: PER SE, 2000. 352 s.
3. Bojko V.V. Energiya emocij v obshchenii: vzglyad na sebya i drugikh. M.: Filin, 1996. 469 s.
4. Zhuravlev A.L. Stress, vygoranie, preodolenie v sovremennom kontekste / Institut psikhologii RAN. M., 2011. 512 s.

5. Zhuravlev A.L., Dikaya L.G. Psikhologiya adaptatsii i social'naya sreda. Sovremennye podkhody, problemy, perspektivy / Institut psikhologii RAN. M., 2007. 624 s.
6. Zhuravlev A.L. Yavlenie i kategoriya zrelosti v psikhologii. M.: In-ta psikhologii RAN, 2007. 223 s.
7. Zalevskij G.V. Nablyudenie: osnova klassifikatsii, koncepcij i modelej // Sibirskij psikhologicheskij zhurnal. 2009. № 13.
8. Zemlyanova L.M. Sovremennoe amerikanskoe obshchenie. M.: MGU, 1995.
9. Kolesnikova S.V. Teoreticheskij analiz problem kommunikatsii v psikhologii // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2011. № 352.
10. Kochyunas R. Osnovy psikhologicheskogo konsul'tirovaniya. M.: Akademicheskij proekt, 1999.
11. Kryukova T.I. Psikhologiya preodoleniya povedeniya. Kostroma, 2005. 254 s.
12. Kunicyna V.N., Kazarinova N.V., Pogol'sh V.M. Mezhlchnostnoe obshchenie: uchebnik dlya vuzov. SPb.: Piter, 2001.
13. Majramyan A.M. Eksperimental'noe issledovanie vliyaniya samoeffektivnosti na osobennosti povedeniya sub"ekta situativnogo mezhlchnostnogo vzaimodejstviya // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 15. 2016. № 3 (136). S. 21–29.
14. Mel Yu. Social'naya kompetentnost' kak cel' psikhoterapii: problema obraza I v situatsii social'nogo pereloma // Voprosy psikhologii. 1995. № 5. S. 61–68.
15. Mironova T.I. Dinamika mezhlchnostnykh otnoshenij // Psikhologiya chelovecheskikh otnoshenij i psikhicheskoe regulirovanie deyatel'nosti / pod red. A.L. Zhuravleva, V.A. Zobkova. M.-Vladimir: Kafedral'nyj sobor, 2007. S. 151–162.
16. Mikhajlova (Aleshina) E.S. Metodika issledovaniya social'nogo intellekta / adaptatsiya testa Dzh. Gilforda i M. Sallivena: Rukovodstvo po ispol'zovaniyu. SPb.: GP Imaton, 1996. 56 s.
17. Umnyashkina S.V. Sindrom emotsional'nogo vygoraniya kak problema samoaktualizatsii lichnosti (v sfere pomoshchi professiyam). M.: RGB, 2010.
18. Fetisova M.M., Fedotov S.N. Chelovecheskij faktor // Obshchestvo i vlast'. 2005. Vyp. 4.
19. Formanyuk T.V. Sindrom «emotsional'nogo szhiganiya» uchitelya // Voprosy psikhologii. 1994. № 6. S. 54–67.
20. Yasko G.A. Faktory stressa v rabote vracha // Psikhologiya lichnosti i rabota vracha. Rostov n/D, 2005. S. 253–258.
21. Thorndike E.L. Intelligence and Its Uses // Harper's Magazine. 1920. Vol. 140. P. 227–235.

Библиографическое описание статьи / Reference to article

Саркисянц А.А. Взаимосвязь коммуникативной безопасности психологов-консультантов и социально-психологических характеристик их личности // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 16. 2017. № 5 (144). С. 56–65. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-56-65 (Библиографическое описание согласно российским стандартам).

Sarkisyanc A.A. Vzaimosvyaz' kommunikativnoj bezopasnosti psikhologov-konsul'tantov i social'no-psikhologicheskikh kharakteristik ikh lichnosti // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 16. 2017. № 5 (144). S. 56–65. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-56-65 (Reference in Roman script).

Sarkisyants, A.A. (2017) Correlation of Communicative Safety of Psychologists-Consultants and Socio-Psychological Properties of Their Personality. *Scientific Notes of Russian State Social University*. Vol. 16. No. 5 (144). P. 56–65. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-56-65 (International bibliographic description).

И.В. Отрадинская,

магистрантка, Российский государственный социальный университет, Москва.

I.V. Otradinskaya,

master student, Russian State Social University, Moscow.

E-mail: irina.otradinska@mail.ru

О.И. Миронова,

д-р психол. наук, профессор кафедры социальной, общей и клинической психологии, Российский государственный социальный университет, Москва.

O.I. Mironova,

doctor of psychological sciences, professor of the department of social, general and clinical psychology, Russian State Social University, Moscow.

E-mail: mironova_oksana@mail.ru

УДК 159.9

DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-66-75

Психологические особенности профессионального долга у студентов и курсантов

Psychological Characteristics of Professional Debt of Students and Cadets

Дата поступления
12.07.2017

Дата препринта
29.09.2017

Дата публикации
31.10.2017

Аннотация: авторы статьи рассматривают профессиональный долг как систему значимых качеств, то есть постоянного закрепившегося отношения к своей профессии, которое проявляется в виде определенной системы мотивов, форм и способов профессионально-ролевого поведения. В статье анализируются такие качества профессионального долга, как морально-этическая ответственность, альтруизм, служение обществу, нервно-психическая устойчивость, уверенность в себе, требовательность и помощь людям. Анализ литературы и проведенное исследование позволили выделить и описать психологические особенности профессионального долга у студентов и курсантов образовательных учреждений, а также разработать рекомендации по его развитию.

Annotation: the authors consider professional duty as a system of significant qualities, that is, a permanent fixed attitude to their profession, which manifests itself in the form of a certain system of motives, forms and methods of professional-role behavior. The article analyzes such qualities of professional duty as moral and ethical responsibility, altruism, service to society, neuropsychological stability, self-confidence, demanding and help to people. The analysis of literature and the conducted research allowed to allocate and describe psychological features of a professional debt at students and cadets of educational institutions, and also to develop recommendations for its development.

Ключевые слова: профессиональный долг, морально-этическая ответственность, альтруизм, служение обществу, нервно-психическая устойчивость, уверенность в себе, требовательность и помощь людям.

Key words: professional debt, moral and ethical responsibility, altruism, service to society, neuropsychological stability, self-confidence, exactingness and help to people.

Введение. Проблема профессионального долга является важной для общества на протяжении многих десятилетий. Особое значение она имеет в современном мире, когда

происходят существенные преобразования в сфере труда и власти, социальные и экономические перемены [23]. Все профессии, а особенно профессии социномического

типа, требуют от человека добросовестного выполнения своих профессиональных обязанностей, так как от их работы зависит, насколько успешно будет развиваться наша страна [9; 17]. Далее проблема также важна и для практических психологов. Любой отбор персонала сопровождается тестированием на определение готовности к служению своей профессии, ответственности перед другими за выполнение своей деятельности [1; 3]. Профессиональный долг является неотъемлемой частью профессии, и важно, чтобы такие качества, как морально-этическая ответственность, альтруизм, служение обществу, нервно-психическая устойчивость, уверенность в себе, требовательность и помощь людям присутствовали и развивались у человека уже во время обучения в высших образовательных учреждениях [2; 13].

Методика. В исследовании профессиональный долг рассматривается как система профессионально значимых качеств, то есть постоянного закрепившегося отношения к своей профессии, которое проявляется в виде определенной системы мотивов, форм и способов профессионально-ролевого поведения [7; 15; 16]. Основные принципы профессионального долга закладываются во время подготовки студентов и курсантов образовательных учреждений к будущей профессиональной деятельности и проявляются в их отношении к профессии, к учебному процессу, товарищам и т.д. [21; 22]. **Профессиональный долг** – это главная по своему содержанию и сложнейшая в своем конкретном использовании на практике внутренняя система качеств человека, занятого в определенной профессии [19]. Для человека, обладающего профессиональным долгом свойственно понимание социальных и профессиональных обязанностей, оценка своего труда для общества [12], позитивная индивидуальная направленность, дисциплинированность и активность, внутренняя удовлетворенность сделанным выбором в профессии, готовность к служению обществу [18; 20].

Цель исследования – выявление психологических особенностей профессионального

долга у студентов и курсантов образовательных учреждений, разработка рекомендаций по его развитию. Исследование проводилось на базе университетов города Москвы. В нем приняли участие 90 студентов и курсантов образовательных учреждений в возрасте 21–23 лет (4 курс). Из них:

- 30 студентов, обучающихся в Российском государственном социальном университете (РГСУ) по специальности «Психология»;

- 30 студентов, обучающихся в Московском государственном медико-стоматологическом университете имени А.И. Евдокимова (МГМСУ им. А.И. Евдокимова) по специальности «Лечебное дело»;

- 30 курсантов, обучающихся в Московском университете Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В.Я. Кикотя (МосУ МВД им. В.Я. Кикотя) по специальности «Правовое обеспечение национальной безопасности» Института подготовки сотрудников для органов предварительного расследования.

Результаты. Эмпирическое исследование, включало в себя три этапа.

На **первом этапе** проводилось пилотажное исследование с целью выявления отношения к профессиональному долгу у студентов и курсантов образовательных учреждений. В процессе исследования была использована специально разработанная анкета «Профессиональный долг», включающая в себя четыре блока. В результате получены следующие данные. В большей степени под профессиональным долгом студенты-психологи (83%), студенты – медицинские работники (66%) и курсанты-следователи (73%) понимают обязанность и ответственность человека (рис. 1).

Большая часть всех трех групп респондентов из приведенного перечня качеств, входящих в профессиональный долг, выбрала такое качество, как «Ответственность» (рис. 2, 3).

На **втором этапе** были оценены различия по уровню всех используемых в исследовании признаков с помощью статистического Н-критерия Крускала–Уолиса, который позволяет выявить различия между тремя

Рис. 1. Определение термина «профессиональный долг»

Рис. 2. Качества, характеризующие человека, способного выполнить свой профессиональный долг

Рис. 3. Качества, влияющие на добросовестность выполнения профессионального долга

независимыми выборками. Для этого использовались следующие методики: опросник «Диагностика уровня морально-этической ответственности личности» (ДУМЭ-ОЛП) И.Г. Тимошук; методика определения нервно-психической устойчивости, риска дезадаптации в стрессе «Прогноз» (ЛВМА им. С.М. Кирова); опросник «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири; ме-

тодика «Структура трудовой мотивации» А.Г. Шмелев, А.И. Зеличенко.

В ходе сравнительного анализа были выявлены различия между группами курсантов-следователей, студентов-психологов и студентов – медицинских работников по степени выраженности компонентов профессионального долга по таким показателям, как «Нервно-психическая устойчи-

Таблица 1

Параметры различий

Показатель	Группа	Средние ран- ги	Уровень значимости
Нервно-психическая устойчивость	Курсанты-следователи	62,47	p≤0,001
	Студенты-психологи	45,38	
	Студенты – медицинские работники	28,65	
Помощь людям	Курсанты-следователи	42,88	p≤0,001
	Студенты-психологи	32,82	
	Студенты – медицинские работники	60,80	
Служение обществу	Курсанты-следователи	50,52	p≤0,01
	Студенты-психологи	33,02	
	Студенты – медицинские работники	52,97	
Можно рассмотреть как тенденцию:			
Уверенность в себе	Курсанты-следователи	54,67	p>0,05
	Студенты-психологи	39,72	
	Студенты – медицинские работники	42,12	

вость», «Помощь людям» и «Служение обществу» (табл. 1).

Самыми устойчивыми оказалась группа курсантов-следователей (62,47 при $p \leq 0,001$) против 45,38 ($p \leq 0,001$) у студентов-психологов и 28,65 ($p \leq 0,001$) у студентов – медицинских работников. Эта шкала помогает выявить риск дезадаптации личности в условиях стресса, то есть тогда, когда система эмоционального отражения функционирует в критических условиях, вызываемых внешними или внутренними факторами. Можно предположить, что устойчивость сильнее развита у группы курсантов-следователей, чем у двух других групп, так как при поступлении в университет они проходят отбор на пригодность для работы или службы в трудных, непредсказуемых условиях, где к человеку предъявляются повышенные требования.

По шкале «Помощь людям» и «Служение обществу» значения у группы студентов – медицинских работников (60,80 при $p \leq 0,001$ и 52,97 при $p \leq 0,01$ соответственно) превышают значения у групп курсантов-следователей (42,88 при $p \leq 0,001$ и 50,52 при $p \leq 0,01$ соответственно) и студентов-психологов (32,82 при $p \leq 0,001$ и 33,02 при $p \leq 0,01$ соответственно). При высокоразвитых данных качествах человеку свойственна

ярко выраженная альтруистическая мотивация, желание помогать. Таким людям важно чувствовать себя полезным и нужным обществу, знать, что результаты их работы послужат на пользу обществу. Возможно, курсанты-следователи и студенты-психологи более равнодушны к общественной значимости своего труда, потому что готовы помогать и без этого. Такие люди более сдержаны по отношению к своему труду, однако им безразличен моральный аспект их деятельности и в критической ситуации они не остаются равнодушными.

Из результатов обработки всех полученных данных видно, что различие по шкале «Уверенность в себе» носит характер статистической тенденции: у группы курсантов-следователей (54,67 при $p > 0,05$) против 39,72 ($p > 0,05$) у студентов-психологов и 42,12 ($p > 0,05$) у студентов – медицинских работников. Повышенные показатели по данной шкале у группы курсантов-следователей могут быть вызваны тем, что они имеют больше полномочий и сильнее связаны с государством, чем остальные опрошенные группы. Важно также отметить, что такие качества, как «морально-этическая ответственность», «требовательность» и «альтруизм», не имеют статистически значимых различий в опрошенных группах. В общем,

Таблица 2

Корреляционная взаимосвязь между шкалами «Альтруизм» и «Высокое материальное положение» у курсантов-следователей, студентов-психологов и студентов – медицинских работников

Группа	Коэффициент корреляции и уровень значимости (p)
Курсанты-следователи	0,589 при $p \leq 0,01$
Студенты-психологи	0,543 при $p \leq 0,01$
Студенты – медицинские работники	-0,390 при $p \leq 0,05$

Таблица 3

Корреляционные взаимосвязи в группах курсантов-следователей и студентов-психологов

Показатель 1	Показатель 2	Группа	Коэффициент корреляции и уровень значимости (p)
Морально-этическая ответственность	Направленность на взаимодействие	Курсанты-следователи	0,526 при $p \leq 0,01$
		Студенты-психологи	-0,639 при $p \leq 0,01$
Требовательность	Направленность на взаимодействие	Курсанты-следователи	-0,638 при $p \leq 0,01$
		Студенты-психологи	0,499 при $p \leq 0,01$
Альтруизм	Собственный престиж	Курсанты-следователи	0,446 при $p \leq 0,05$
		Студенты-психологи	-0,379 при $p \leq 0,05$
Альтруизм	Достижения	Курсанты-следователи	0,463 при $p \leq 0,01$
		Студенты-психологи	0,380 при $p \leq 0,05$
Альтруизм	Сохранение собственной индивидуальности	Курсанты-следователи	0,393 при $p \leq 0,05$
		Студенты-психологи	0,410 при $p \leq 0,05$

полученные данные подтвердили выдвинутую гипотезу о том, что *психологические особенности профессионального долга у студентов и курсантов образовательных учреждений связаны с различиями в выраженности компонентов его психологической структуры*.

На **третьем этапе** был проведен корреляционный анализ выявленных качеств и условий, влияющих на них, у всех трех групп с помощью критерия Пирсона. На данном этапе использовались следующие методики: методика «Опросник термальных ценностей» (ОТеЦ) И.Г. Сенина; методика «Определение направленности личности» Б. Басс; методика «Мотивы выбора профессии» Р.В. Овчаровой. При сравнении было выявлено, что у всех трех групп присутствует корреляционная взаимосвязь только между шкалами «Альтруизм» и «Высокое материальное положение» (табл. 2).

Однако, как видно из таблицы, данные шкалы положительно скоррелировали

в группах курсантов-следователей и студентов-психологов, а в группе студентов – медицинских работников выявлена обратная взаимосвязь шкал. То есть курсанты-следователи, как и студенты-психологи, проявляют бескорыстие и отзывчивость ярче, когда имеют высокий уровень материального благосостояния. А у студентов – медицинских работников наоборот. Это может быть связано с особенностями профессии и отношением окружающих к данной профессии.

У групп курсантов-следователей и студентов-психологов были выявлены пять общих корреляционных взаимосвязей (табл. 3).

В исследовании было выявлено, что существует взаимосвязь шкалы «Направленности на взаимодействие» со шкалами «Морально-этическая ответственность» и «Требовательность» у курсантов-следователей (0,526 при $p \leq 0,01$ и -0,638 при $p \leq 0,01$ соответственно) и у студентов-психологов (-0,639 при $p \leq 0,01$ и 0,499 при $p \leq 0,01$ соответственно).

Таблица 4

Корреляционные взаимосвязи в группах студентов-психологов и студентов – медицинских работников

Показатель 1	Показатель 2	Группа	Коэффициент корреляции и уровень значимости (p)
Нервно-психическая устойчивость	Сфера обучения и образования	Студенты-психологи	0,708 при $p \leq 0,01$
		Студенты – медицинские работники	0,361 при $p \leq 0,05$
Уверенность в себе	Активные социальные контакты	Студенты-психологи	-0,424 при $p \leq 0,05$
		Студенты – медицинские работники	0,453 при $p \leq 0,05$
Уверенность в себе	Сфера семейной жизни	Студенты-психологи	-0,737 при $p \leq 0,01$
		Студенты – медицинские работники	0,460 при $p \leq 0,05$
Требовательность	Внутренние индивидуальные мотивы	Студенты-психологи	-0,565 при $p \leq 0,01$
		Студенты – медицинские работники	0,431 при $p \leq 0,05$
Помощь людям	Сохранение собственной индивидуальности	Студенты-психологи	0,406 при $p \leq 0,05$
		Студенты – медицинские работники	-0,369 при $p \leq 0,01$
Служение обществу	Достижения	Студенты-психологи	-0,376 при $p \leq 0,05$
		Студенты – медицинские работники	0,484 при $p \leq 0,01$
Служение обществу	Духовное удовлетворение	Студенты-психологи	0,385 при $p \leq 0,05$
		Студенты – медицинские работники	0,407 при $p \leq 0,05$
Служение обществу	Сфера общественной жизни	Студенты-психологи	0,396 при $p \leq 0,05$
		Студенты – медицинские работники	0,508 при $p \leq 0,01$

Полученные данные показывают: чем выше у курсантов-следователей эмоциональное общение с коллегами, общественное признание и поддержка, тем сильнее они начинают контролировать свою деятельность, становятся более ответственными, но при этом менее требовательными к себе и другим. А студенты-психологи, наоборот, при излишней привязанности к коллективу начинают вести себя менее надежно, не отвечают за свои поступки и действия, но при этом строги и придирчивы. Возможно, это связано с тем, что у курсантов-следователей сильнее развито чувство ответственности, чем у студентов-психологов. Шкала «Альтруизм» имеет корреляцию у курсантов-следователей и студентов-психологов с такой шкалой, как «Собственный престиж» (0,446 при

$p \leq 0,05$ и -0,379 при $p \leq 0,05$ соответственно). Отрицательная корреляция у студентов-психологов означает то, что, чем больше они получают одобрения со стороны окружающих, тем слабее становится их желание бескорыстно помогать. У курсантов-следователей, наоборот, готовность жертвовать собой ради других повышается вместе с уважением к ним других людей. Шкала «Альтруизм» также имеет связь у курсантов-следователей и студентов-психологов с такой шкалой, как «Достижения» (0,463 при $p \leq 0,01$ и 0,380 при $p \leq 0,05$ соответственно). Достигая определенных целей, они будут больше готовы к бескорыстной помощи людям. Кроме того, жертвуя своими интересами, у курсантов-следователей и студентов-психологов будет повышаться независимость от других людей,

что показывает взаимосвязь шкалы «Альтруизм» и «Сохранение собственной индивидуальности» (0,393 при $p \leq 0,05$ и 0,410 при $p \leq 0,05$ соответственно).

У групп студентов-психологов и студентов – медицинских работников были выявлены восемь общих корреляционных взаимосвязей (табл. 4).

Шкала «Нервно-психическая устойчивость» положительно коррелирует со шкалой «Сфера обучения и образования» у студентов-психологов и студентов – медицинских работников (0,708 при $p \leq 0,01$ и 0,361 при $p \leq 0,05$ соответственно). Чем больше студенты стремятся к повышению уровня своей образованности в выбранной профессиональной деятельности, тем меньше у них риск дезадаптации и неустойчивости к постоянно меняющимся условиям. У студентов-психологов и студентов – медицинских работников выявлена общая корреляция шкалы «Уверенность в себе» со шкалами «Активные социальные контакты» (-0,424 при $p \leq 0,05$ и 0,453 при $p \leq 0,05$ соответственно) и «Сфера семейной жизни» (-0,737 при $p \leq 0,01$ и 0,460 при $p \leq 0,05$ соответственно). Однако у студентов-психологов в отличие от студентов – медицинских работников при чрезмерно позитивной оценке собственных навыков и способностей снижается стремление к общению с другими людьми, и значимость, связанная с жизнью семьи. У них преобладает уверенность в том, что для достижения целей собственных сил будет достаточно. Кроме того, выявлена взаимосвязь шкал «Требовательность» и «Внутренние индивидуальные мотивы» у студентов-психологов и студентов – медицинских работников (-0,565 при $p \leq 0,01$ и 0,431 при $p \leq 0,05$ соответственно). У студентов-психологов выявлено, что при сильном собственном желании трудиться в выбранной профессии, у них ослабевают требования к себе и другим. А студенты – медицинские работники, наоборот, трудятся с удовольствием, без давления, а по собственной мотивации, начинают проявлять к себе все более завышенные требования, признавая за собой и другими людьми высокую моральную от-

ветственность перед обществом за свою деятельность и ее результаты.

Общая корреляционная взаимосвязь у студентов-психологов и студентов – медицинских работников выявлена по шкалам «Помощь людям» и «Сохранение собственной индивидуальности» (0,406 при $p \leq 0,05$ и -0,369 при $p \leq 0,01$ соответственно). Но опять же, у одной группы это положительная корреляция, а у другой – отрицательная. Студенты-психологи считают, что при оказании помощи людям, поддерживая и заботясь о них, они сохраняют свою индивидуальность, не зависят от других людей. А студенты – медицинские работники считают, что чем больше они окружают заботой и поддержкой окружающих, тем меньше сохраняют свою неповторимость. Шкала «Служение обществу» у студентов-психологов и студентов – медицинских работников имеет связь со шкалами «Достижения» (-0,376 при $p \leq 0,05$ и 0,484 при $p \leq 0,01$ соответственно), «Духовное удовлетворение» (0,385 при $p \leq 0,05$ и 0,407 при $p \leq 0,05$ соответственно) и «Сфера общественной жизни» (0,396 при $p \leq 0,05$ и 0,508 при $p \leq 0,01$ соответственно). Можно сказать, что студенты – медицинские работники, стремясь к постижению конкретных и ощутимых результатов, начинают чувствовать себя полезными обществу, в отличие от студентов-психологов. Однако если и та и другая группа опрошенных получают моральное удовлетворение от своей работы и с каждым разом значимее воспринимают проблемы общественной жизни, то желание служить обществу начинает проявляться у них все сильнее.

У групп курсантов-следователей и студентов – медицинских работников была выявлена еще одна общая корреляционная взаимосвязь – между шкалой «Требовательность» и «Направленность на себя» (0,493 при $p \leq 0,01$ и -0,399 при $p \leq 0,05$, соответственно) (табл. 5). Чем больше курсанты-следователи предъявляют к себе и другим требований, тем больше они нацелены на власть, склонность к соперничеству, на получение вознаграждения за это. У студентов – медицинских работников отрицательная корреляция. Это означает, что, признавая за собой и други-

Таблица 5

Корреляционная взаимосвязь в группах курсантов-следователей и студентов-медицинских работников

Показатель 1	Показатель 2	Группа	Коэффициент корреляции и уровень значимости (p)
Требовательность	Направленность на себя	Курсанты-следователи	0,493 при $p \leq 0,01$
		Студенты – медицинские работники	-0,399 при $p \leq 0,05$

ми людьми высокую моральную ответственность перед обществом за свою деятельность и ее результаты, они все меньше становятся ориентированными на себя.

Обсуждение. Таким образом, были выявлены и описаны психологические особенности профессионального долга у студентов и курсантов образовательных учреждений.

В дальнейшем по итогам исследования были разработаны рекомендации по развитию их профессионального долга. Оно должно быть плановым, системным и постоянным [4; 10].

Заключение. Совершенствование профессионального долга у студентов и курсантов образовательных учреждений проходит несколько уровней, каждый из которых характеризуется развитием соответствующего поведения, умениями и навыками [8]. Динамику изменений в уровнях можно представить как последовательный переход от одной стадии к другой, каждая из которых характеризуется определенной завершенностью этапа, качественными особенностями структурных показателей профессионального долга [24].

Список литературы

1. Андрощук В.А. Воспитание воинского долга у курсантов вузов в современных условиях: дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. 234 с.
2. Большакова И.В. Формирование готовности курсантов вузов внутренних войск МВД России к выполнению служебно-профессионального долга в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2014. 208 с.
3. Булах С.И. Формирование нравственного сознания личности курсанта вуза МВД России средствами массовой информации: дис. ... канд. пед. наук. М., 2012. 275 с.
4. Власова Т.Н. Чувство долга по отношению к старшим как мотив нравственного поведения подростка // Ученые записки Казанского педагогического института. 1971. Вып. 91. С. 64–86.
5. Володин Р.В. Профессиональное воспитание курсантов военного вуза: новое направление в педагогических исследованиях // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 15. 2016. № 5 (138). С. 157–164.
6. Гурова О.С., Шведенко Ю.В. Социальные представления студенческой молодежи о субъектах образовательного процесса в высшей школе // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 15. 2016. № 4 (137). С. 69–77.
7. Дубов Г.В. Этика сотрудников правоохранительных органов: учеб. пособие. М.: Щит-М, 2012. 524 с.
8. Дудченко В.В. Профессиональный долг и оценка уровня его сформированности у студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1978. 15 с.
9. Ермолаева Е.П. Оценка реализации профессионала в системе «человек-профессия-общество». М.: Ин-т психологии РАН, 2011. 174 с.
10. Иванов Н.Г. Воспитание профессионального долга у слушателей военно-медицинских вузов: дис. ... канд. пед. наук. М., 2015. 248 с.
11. Князькова Е.А., Балханова Е.А. Профессиональное и личностное развитие студентов социального вуза // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 14. 2015. № 6 (133). С. 24–31.

12. Кондрикова А.Г. Содержание и методы формирования морального долга студента – будущего государственного служащего в процессе обучения в вузе: дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. 261 с.
13. Конорев Д.В. Формирование профессионального долга у курсантов вузов МЧС России: дис. ... канд. пед. наук. М., 2015. 257 с.
14. Котов Д.П. Профессиональный долг. М.: Знание, 1979. 63 с.
15. Лавров А.М. Методика развития профессионального долга обучающихся военного вуза формами социального воспитания (социальный инструментарий). М.: Спутник+, 2013. 54 с.
16. Лавров А.М. Развитие профессионального долга обучающихся военного вуза формами социального воспитания: дис. ... канд. пед. наук. М., 2013. 247 с.
17. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 312 с.
18. Миренков В.И. Профессиональный долг. Л.: Знание, 1986. 16 с.
19. Миронова О.И. Социально-психологическая концепция вынужденных контактов: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2014. 516 с.
20. Муздыбаев К. Психология ответственности: виды проявления ответственности, связь разных форм ответственности с определенными психологическими и социальными явлениями, результаты экспериментальных исследований ответственности в разнообразных жизненных ситуациях, значение ответственности для достижения успеха, справедливости, благополучия и выживания / под ред. В.Е. Семенова. 2-е изд., доп. М.: URSS, 2010. 238 с.
21. Ребрин В.А. Общественное благо и общественный долг. М.: Мысль, 1971. 112 с.
22. Семик А.А. Психологическая характеристика имиджа сотрудников органов внутренних дел: дис. ... канд. психол. наук. Рязань, 1999. 276 с.
23. Смирнов И.Г. Педагогическая система формирования готовности будущих специалистов к выполнению профессионального долга: дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2013. 193 с.
24. Стог Л.И. Психологический анализ развития профессионального долга у студентов педвуза: дис. ... канд. психол. наук. Л., 1988. 270 с.

References

1. Androshchuk V.A. Vospitanie voinskogo dolga u kursantov vuzov v sovremennykh usloviyakh: dis. ... канд. пед. наук. М., 2010. 234 с.
2. Bol'shakova I.V. Formirovanie gotovnosti kursantov vuzov vnutrennikh vojsk MVD Rossii k vypolneniyu sluzhebno-professional'nogo dolga v processe professional'noj podgotovki: dis. ... канд. пед. наук. СПб., 2014. 208 с.
3. Bulakh S.I. Formirovanie нравstvennogo soznaniya lichnosti kursanta vuza MVD Rossii sredstvami massovoy informacii: dis. ... канд. пед. наук. М., 2012. 275 с.
4. Vlasova T.N. Chuvstvo dolga po otnosheniyu k starshim kak motiv нравstvennogo povedeniya podrostka // Uchenye zapiski Kazanskogo pedagogicheskogo instituta. 1971. Vyp. 91. S. 64–86.
5. Volodin R.V. Professional'noe vospitanie kursantov voennogo vuza: novoe napravlenie v pedagogicheskikh issledovaniyakh // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 15. 2016. № 5 (138). S. 157–164.
6. Gurova O.S., Shvedenko Yu.V. Social'nye predstavleniya studentcheskoj molodezhi o sub'ekтах obrazovatel'nogo processa v vysshej shkole // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 15. 2016. № 4 (137). S. 69–77.
7. Dubov G.V. Etika sotrudnikov pravookhranitel'nykh organov: ucheb. posobie. M.: Shchit-M, 2012. 524 с.
8. Dudchenko V.V. Professional'nyj dolg i ocenka urovnya ego sformirovannosti u studentov: avtoref. dis. ... канд. пед. наук. Л., 1978. 15 с.
9. Ermolaeva E.P. Ocenka realizacii professional'nogo dolga v sisteme «chelovek-professiya-obshchestvo». M.: In-t psikhologii RAN, 2011. 174 с.
10. Ivanov N.G. Vospitanie professional'nogo dolga u slushatelej voenno-medicinskikh vuzov: dis. ... канд. пед. наук. М., 2015. 248 с.
11. Knyaz'kova E.A., Balkhanova E.A. Professional'noe i lichnostnoe razvitie studentov social'nogo vuza // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 14. 2015. № 6 (133). S. 24–31.

12. Kondrikova A.G. Soderzhanie i metody formirovaniya moral'nogo dolga studenta – budushchego gosudarstvennogo sluzhashchego v processe obucheniya v vuze: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2008. 261 s.
13. Konorev D.V. Formirovanie professional'nogo dolga u kursantov vuzov MChS Rossii: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2015. 257 s.
14. Kotov D.P. Professional'nyj dolg. M.: Znanie, 1979. 63 s.
15. Lavrov A.M. Metodika razvitiya professional'nogo dolga obuchayushchikhsya voennogo vuza formami social'nogo vospitaniya (social'nyj instrumentarij). M.: Sputnik+, 2013. 54 s.
16. Lavrov A.M. Razvitie professional'nogo dolga obuchayushchikhsya voennogo vuza formami social'nogo vospitaniya: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2013. 247 s.
17. Markova A.K. Psikhologiya professionalizma. M.: Znanie, 1996. 312 s.
18. Mirenkov V.I. Professional'nyj dolg. L.: Znanie, 1986. 16 s.
19. Mironova O.I. Social'no-psikhologicheskaya koncepciya vynuždennykh kontaktov: dis. ... d-ra psikhol. nauk. M., 2014. 516 s.
20. Muzdybaev K. Psikhologiya otvetstvennosti: vidy proyavleniya otvetstvennosti, svyaz' raznykh form otvetstvennosti s opredelennymi psikhologicheskimi i social'nymi yavleniyami, rezul'taty eksperimental'nykh issledovanij otvetstvennosti v raznoobraznykh zhiznennykh situatsiyakh, znachenie otvetstvennosti dlya dostizheniya uspekha, spravedlivosti, blagopoluchiya i vyzhivaniya / pod red. V.E. Semenova. 2-e izd., dop. M.: URSS, 2010. 238 s.
21. Rebrin V.A. Obshchestvennoe blago i obshchestvennyj dolg. M.: Mysl', 1971. 112 s.
22. Semik A.A. Psikhologicheskaya kharakteristika imidzha sotrudnikov organov vnutrennikh del: dis. ... kand. psikhol. nauk. Ryazan', 1999. 276 s.
23. Smirnov I.G. Pedagogicheskaya sistema formirovaniya gotovnosti budushchikh specialistov k vypolneniyu professional'nogo dolga: dis. ... kand. ped. nauk. Saratov, 2013. 193 s.
24. Stog L.I. Psikhologicheskij analiz razvitiya professional'nogo dolga u studentov pedvuza: dis. ... kand. psikhol. nauk. L., 1988. 270 s.

Библиографическое описание статьи / Reference to article

Отрадинская И.В., Миронова О.И. Психологические особенности профессионального долга у студентов и курсантов // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 16. 2017. № 5 (144). С. 66–75. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-66-75 (Библиографическое описание согласно российским стандартам).

Otradinskaya I.V., Mironova O.I. Psikhologicheskie osobennosti professional'nogo dolga u studentov i kursantov // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 16. 2017. № 5 (144). S. 66–75. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-66-75 (Reference in Roman script).

Otradinskaya, I.V. & Mironova, O.I. (2017) Psychological Characteristics of Professional Debt of Students and Cadets, *Scientific Notes of Russian State Social University*. Vol. 16. No. 5 (144). P. 66–75. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-66-75 (International bibliographic description).

Е.А. Петрова,

д-р психол. наук, профессор, декан факультета психологии, заведующая кафедрой социальной, общей и клинической психологии, Российский государственный социальный университет, Москва.

E.A. Petrova,

doctor of psychological sciences, professor, dean of the faculty of psychology, head of the department of social, general and clinical psychology, Russian State Social University, Moscow.

E-mail: petrova-sorina@yandex.ru

И.П. Кутянова,

канд. психол. наук, руководитель базовой кафедры «Социальная и психологическая реабилитация» факультета психологии, Российский государственный социальный университет, Москва.

I.P. Kutianova,

candidate of psychological sciences, head of the basic department «Social and psychological rehabilitation» of the faculty of psychology, Russian State Social University, Moscow.

E-mail: IrinaK-2004@yandex.ru

УДК 159.9; 178.1, 178.8

DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-76-85

Психологическое сопровождение подростков, подвергшихся деструктивному воздействию религиозно- экстремистских и террористических организаций¹

*Psychological Support of Adolescents Who Were Subjected to Destructive
Influence of Religious Extremist and Terrorist Organizations*

Дата поступления
20.07.2017

Дата препринта
29.09.2017

Дата публикации
31.10.2017

Аннотация: в статье приводится краткое содержание программы психологической коррекции и сопровождения несовершеннолетних, подвергшихся воздействию религиозно-экстремистских организаций, на основе инновационного авторского подхода к психологической профилактике и коррекции несовершеннолетних – концепции ситуативной сензитивности к вхождению в религиозно-экстремистские организации. На основе выделенного типа сензитивности предлагается выстраивать индивидуальную и групповую психокоррекционную работу с подростками.

Annotation: the article contains a brief summary of the program of psychological correction and accompaniment of minors exposed to religious extremist organizations on the basis of the innovative author's approach to psychological prevention and correction of minors – the concept of situational sensitivity to entering religious and extremist organizations. On the basis of the selected type of sensitivity, it is proposed to build individual and group psycho-corrective work with adolescents.

Ключевые слова: религиозно-экстремистские организации, терроризм, подростки.

Key words: religious extremist organizations, terrorism, teenagers.

¹ Статья написана по результатам реализации научно-исследовательской работы «Разработка программы ресоциализации подростков, подвергшихся деструктивному психологическому воздействию сторонников религиозно-экстремистской и террористической идеологии», реализованной в рамках госзадания Министерства образования и науки Российской Федерации.

Введение. Программа психологического сопровождения подростков, подвергшихся деструктивному воздействию религиозно-экстремистских и террористических организаций, построена на основе инновационного авторского подхода к психологической профилактике и коррекции несовершеннолетних – концепции ситуативной сензитивности. Данный подход основывается на исследовании Е.А. Петровой и Н.М. Погребняк [13, с. 62] подростков и молодежи в возрасте 15–19 лет, в ходе которого были определены 12 типов личности, отличающихся своими особенностями и характером возможного входа в деструктивные религиозные организации, имеют разный уровень сензитивности к определенным способам психологического воздействия. В зависимости от уровня сензитивности к способам психологического воздействия выстраиваются социально-психологические технологии противодействия вовлечению молодежи в деструктивные религиозно-экстремистские и террористические организации.

Разный **уровень сензитивности** к определенным способам психологического воздействия обуславливает целесообразность разработки целевых программ противодействия вовлечению молодежи в деструктивные религиозные и террористические организации в рамках *интегративно-дифференцированного подхода, предполагающего вариативность применяемых социально-психологических технологий*. Вход в деструктивные религиозные организации может быть *активным* (сознательным и самостоятельно выбранным) и *пассивным* (сделанным под влиянием внешнего воздействия в силу особенностей личности и социальной ситуации ее развития). Степень риска вовлечения молодежи в деструктивные религиозные организации обратно пропорциональна уровню сформированности потенциально-противодействующего ресурса их личности [5].

Методика. Целью программы психологического сопровождения подростков является предотвращение и вторичная профилактика негативного воздействия информационной среды, в которой пропагандируется

религиозно-экстремистская и террористическая идеология, содействие социально-психологической адаптации подростков, подвергшихся деструктивному психологическому воздействию сторонников религиозно-экстремистской и террористической идеологии в концепции ситуативной сензитивности.

Основные задачи:

- *выявление и психодиагностика несовершеннолетних, которые вовлекались в религиозно-экстремистские и террористические организации;*
- *организация психологической коррекции несовершеннолетних, которые вовлекались в религиозно-экстремистские и террористические организации посредством индивидуальных и групповых занятий, контроля школьной успеваемости, ежемесячного тестирования, участия в волонтерской, досуговой деятельности;*
- *организация работы с ближайшим окружением подростка (класс), с педагогическим составом образовательной организации;*
- *работа с семьей подростка (организация лекций для родителей, индивидуальных консультаций со специалистами).*

Целевые группы для реализации программы: *несовершеннолетние* в возрасте 13–18 лет, подвергшиеся деструктивному воздействию религиозно-экстремистских и террористических организаций; *ближайшее окружение подростков* (семья, класс, родители учащихся, педагогический состав образовательной организации).

Формы организации работы с подростками.

Для достижения эффективности работы программы необходимо применять *комплексный и системный подходы* [7]. В программе в зависимости от категории участников реализуются следующие формы работы [21; 22].

1. *Несовершеннолетние*, вовлеченные в религиозно-экстремистские и террористические организации. С подростками проводится психодиагностика **до** и **после** проведения коррекционной работы, индивидуальная работа с психологом с учетом вы-

явленного типа ситуативной сензитивности. Также подростки включаются в групповую психокоррекционную работу. Помимо этого происходит включение подростков группы риска в социально-значимую, досуговую, деятельность.

2. Ближайшее окружение подростка в образовательной организации (класс) включается в серию информационно-просветительских и групповых психокоррекционных занятий в форме семинаров-тренингов по программе.

3. Работа с семьей – организация индивидуальных и семейных консультаций с психологом, информационно-просветительской работы на родительских собраниях.

4. Организация работы с педагогическим коллективом – информационно-просветительская работа о деструктивных организациях, действующих на территории региона, особенностях идеологии данных организаций, о методах манипуляции сознанием и др. – проводится в форме семинаров и лекций.

Программа психологической коррекции несовершеннолетних, подвергшихся деструктивному воздействию религиозно-экстремистских и террористических организаций, состоит из нескольких компонентов [4].

Информационный – медицинские, социальные, психологические, юридические последствия вовлечения несовершеннолетних в деятельность террористических и религиозно-экстремистских организаций.

Психокоррекционный – анализ причин, которые привели к возникновению потребности изменить состояние сознания несовершеннолетним, коррекция личностных проблем и акцентуаций.

Социально-психологический – анализ социальной ситуации, семейных систем, работа с семьей, вовлечение в социально-значимые волонтерские проекты.

Педагогический (воспитательный) – воспитательная работа, развитие морально-нравственных качеств, нормативного поведения посредством группового и индивидуального разбора положительных и отрицательных поступков подростков.

Образовательная деятельность – продолжение или возобновление прерванного процесса обучения.

Развивающий, досуговый – анализ интересов, склонностей, структурирование и организация свободного времени, содержательного досуга.

Психолого-педагогическая диагностика. Важным аспектом реализации программы сопровождения подростков является проведение психодиагностики. Результаты тестирования по методике диагностики сензитивности Е.А. Петровой, Н.М. Погребняк [13, с. 131] выявляют ведущий тип вхождения подростков в религиозно-экстремистские и террористические организации.

К **активным типам** вхождения в религиозно-экстремистские и террористические организации относятся следующие.

1. Религиозно-ценностный тип. Высокие показатели указывают на то, что индивид склонен самостоятельно осуществлять поиск соответствующей его интересам и убеждениям информации и, следовательно, самостоятельно конструировать свою религиозную идентичность. Это может быть реализовано, например, через прослушивание лекций, прочтение книг, просмотр телепередач. Для осуществления поисковой деятельности нет необходимости участия при этом других лиц, то есть внешнее вмешательство отсутствует. В результате происходит психологическая конверсия, при которой возможен формальный вход в религиозную организацию с последующим включением в качестве участника группы.

2. Авантюрно-экспериментальный тип. Высокие показатели указывают на то, что индивид склонен к авантюрам и экспериментам. Ему может быть интересно лишь временное включение в качестве участника группы, с последующим исследованием ее традиций, церемониала и т.д. При этом у него отмечается большое желание испытывать и преобразовывать существующие нормы, ритуалы и правила. В результате такого эксперимента и критического осмысления своего участия в жизни религиозной группы индивид может разочароваться и покинуть секту либо искренне принять ее взгляды

и стать ее активным участником. Однако может разделять существующее учение лишь частично, что не мешает ему принадлежать к группе.

3. Поисково-исследовательский тип входа. Высокие показатели указывают на то, что при появившейся возможности индивид склонен формально присоединиться к группе, чтобы удостовериться в правильности сформированных им самим взглядов. Выражен исследовательский интерес, который направлен на получение подтверждения в истинности созданного им религиозного воззрения. При этом группа может только частично проповедовать взгляды, которые характерны для индивида. Если для него характерен поисково-исследовательский тип входа, это может означать, что индивид склонен к подтверждающему типу конверсии, для которого характерно возвращение в группу, в которой индивид состоял ранее, но из которой вышел по каким-либо причинам.

4. Взаимно-конверсивный тип. Высокие показатели указывают на то, что человек способен и сам создать учение с четкой и разработанной системой верований, правил, норм и быть сотворцом. Это может произойти, например, при участии некоторого количества людей, объединенных одной общей идеей. Обычно в таких случаях происходит синхронная выработка системы верований и ее обоюдное принятие. В начальный период формирования некоторых культов наблюдается взаимная конверсия. Такие группы функционируют как клубы по интересам.

5. Потребностно-целевой тип. Высокие показатели предполагают, что индивид может войти в религиозную секту, если увидит возможность получения необходимых ему материальных благ, будь то возможность путешествия или получение образования, и т.д. Это означает, что для человека первостепенно стремление к реализации индивидуальных целей и задач посредством других, даже если это и религиозная секта.

К пассивным типам вхождения в религиозно-экстремистские и террористические организации относятся следующие.

6. Аффiliationно-ориентированный тип. Высокие показатели указывают на то, что для человека характерно острое желание в теплом принятии его другими людьми. Аффiliationно-ориентированному типу входа более подвержены одинокие и замкнутые люди, которые имеют трудности в общении и выстраивании границ с другими членами общества. Если такой человек увидит возможность получения или почувствует на себе теплоту принятия, то для него не будет важен статус группы в обществе, не будут важны детали обрядов или суть вероучения, он всё равно будет склонен вступить в нее.

7. Компенсаторно-восстанавливающий тип входа. Высокие показатели по данному типу указывают на то, что если индивид окажется не способным самостоятельно совладать со стрессом, состоянием подавленности и фрустрации, то он может попытаться решить свои проблемы путем ухода в религиозную организацию. Следует отметить, что наличие психических заболеваний в данном случае первично и предшествуют конверсии, а также и является ее главной и не всегда осознаваемой причиной. Само пребывание в группе может послужить частичному излечению, но может стать источником и причиной новых психических заболеваний.

8. Конформно-неустойчивый тип входа. Высокие показатели по данному типу указывают на то, что человек в большей степени подвержен целенаправленному социальному влиянию со стороны любых групп, в том числе религиозных, имеет трудности с выражением отказа. Такие люди оказываются не способными в достаточной степени противостоять психологическому воздействию, оказываемому на них, с целью контроля сознания.

9. Экзальтированно-подражательный тип входа. Высокие показатели указывают на то, что человек в большей степени склонен к групповому влиянию, предпочитает находиться в больших скоплениях людей, особенно если там можно пережить интенсивную радость. В обычной жизни человеку может не хватать ярких ощущений. Таким образом, находясь в состоянии сильного аффективного возбуждения, следуя за эмоцио-

нальным подъемом толпы, индивид пассивно может претерпеть конверсию. Если группа окажется деструктивной сектой, произойдет изменение его поведения, начнется и завершится перестройка его религиозной идентичности. Такого рода вовлечение в секты обычно происходит на многочисленных собраниях, которые завершаются конверсией не одного человека, а даже десятков и сотен людей.

10. Семейно-обусловленный тип. Высокие показатели указывают на то, что ин-

дивид в большей степени предрасположен к влиянию семейного воспитания на религиозный выбор. Люди, родившиеся и воспитывающиеся в религиозной семье, имеющие детский опыт нахождения в определенной религиозной культуре, скорее всего осознанно выберут в будущем стать адептом данного учения. В таком случае формальный вход в группу не принесет глобальных изменений в жизни человека. Его поведение, переживания, мировоззрение скорее всего останутся прежними.

Таблица

Рекомендации по организации индивидуально-коррекционной работы в зависимости от типа сензитивности

№	Тип сензитивного входа в религиозно-экстремистские, террористические организации	Коррекционные мероприятия
1	Религиозно-ценностный тип	1. Библиотерапия с обсуждением по тематике основных религиозных течений, а также по тематике религиозного экстремизма. 2. Развитие критического мышления. 3. Актуализация целей и ценностей. 4. Доминирующий способ воздействия – убеждение.
2	Авантюрно-экспериментальный тип	1. Развитие навыков рефлексии, самосознания. 2. Работа с эмоциональным состоянием, развитие навыков самоконтроля. 3. Организация досуга с применением контролируемого риска (например, горнолыжный спорт, борьба и др.) 4. Расширение спектра познавательной деятельности с возможностью смены мест и общения с новыми людьми, путешествий. 5. Доминирующий способ воздействия – убеждение.
3	Поисково-исследовательский тип входа	1. Организация исследовательских работ (рефераты, доклады, презентации) по темам, связанным с традиционными религиозными конфессиями, а также деструктивными религиозными и террористическими организациями с последующим обсуждением, дегероизацией, разбором способов манипуляции в деструктивных религиозных организациях. 2. Вовлечение в исследовательскую деятельность в свободное время посредством профтестирования и подбора кружков и секций по интересам. 6. Доминирующий способ воздействия – убеждение.
4	Взаимно-конверсивный тип	1. Вовлечение в организационную, волонтерскую деятельность. 2. Актуализация целей и ценностей. 3. Доминирующий способ воздействия – убеждение.
5	Потребностно-целевой тип	1. Выявление материальных потребностей, которые компенсировала религиозная деструктивная группа. 2. Определение во взаимодействии с семьей путей реализации этих потребностей. 3. Актуализация целей и ценностей. 4. Доминирующий способ воздействия – убеждение.

№	Тип сензитивного входа в религиозно-экстремистские, террористические организации	Коррекционные мероприятия
6	Аффиляционно-ориентированный тип	<ol style="list-style-type: none"> 1. Включение в здоровые сообщества – досуговые, спортивные клубы, сообщества, действующие при традиционных религиозных конфессиях. 2. Развитие внутреннего локус-контроля личности. 3. Включение в групповые психокоррекционные мероприятия. 4. Включение в волонтерские движения и общественные инициативы. 5. Доминирующий способ воздействия – заражение.
7	Компенсаторно-восстанавливающий тип входа	<ol style="list-style-type: none"> 1. Проработка травм, в том числе диагностика и коррекция возможных посттравматических стрессовых расстройств. 2. Развитие внутреннего локус-контроля личности. 3. Обучение навыкам саморегуляции и релаксации. 4. Развитие навыков умения преодолевать трудности, развитие внутренних ресурсов личности, стрессоустойчивости. 5. Доминирующий способ воздействия – подражание, заражение, внушение.
8	Конформно-неустойчивый тип входа	<ol style="list-style-type: none"> 1. Повышение уровня самооценки. 2. Развитие навыков самосознания и саморефлексии. 3. Развитие навыков саморегуляции. 4. Актуализация целей и ценностей. 5. Доминирующий способ воздействия – подражание.
9	Экзальтированно-подражательный тип входа	<ol style="list-style-type: none"> 1. Участие в групповых занятиях по развитию коммуникативных навыков, осознанию целей и ценностей, развитию навыков критического мышления. 2. Вовлечение в организаторскую деятельность (организация праздников, мероприятий) и т.п. в рамках школы. 3. Включение в волонтерскую и общественно-полезную деятельность. 4. Включение в сообщества традиционных религиозных конфессий. 5. Доминирующий способ воздействия – подражание.
10	Семейно-обусловленный тип	<ol style="list-style-type: none"> 1. Акцент на работе с ближайшим окружением. Организация семейных консультаций с психологом. 2. Доминирующий способ воздействия – подражание.
11	Депривационно-конфликтный тип входа	<ol style="list-style-type: none"> 1. Актуализация целей и ценностей. 2. Развитие внутреннего локус-контроля личности. 3. Повышение самооценки. 4. Тренинг коммуникативных навыков. 5. Работа с негативными эмоциями. 6. Доминирующий способ воздействия – внушение.
12	Мистико-фантастический тип входа	<ol style="list-style-type: none"> 1. Развитие внутреннего локус-контроля личности. 2. Развитие навыков рефлексии, саморегуляции. 3. Развитие навыков критического мышления. 4. Участие в тренингах личностного роста. 5. Взаимодействие с традиционными религиозными конфессиями. 6. Доминирующий способ воздействия – заражение.

Рис. Ресурсы личности, противодействующие вовлечению в религиозно-экстремистские и террористические организации

11. Депривационно-конфликтный тип входа. Высокие показатели по данному типу входа указывают на то, что для человека в большей степени характерны в качестве побудительных причин и доминирующих мотивов к конверсии типа такие обстоятельства, как: а) переживание, что он находится в ситуации экономической несостоятельности; б) отсутствие удовлетворенности статусом, который занимает в обществе; в) переживание по поводу психических, физических недостатков; г) наличие противоречий с общепринятыми правилами и нормами, принятыми в обществе; д) несформированность системы ценностей; е) наличие конфликтных отношений с окружающими, основной причиной которых является расовая либо национальная принадлежность индивида.

12. Мистико-фантастический тип входа. Высокие показатели указывают на то, что для данного человека в большей степени характерно пассивное восприятие действительности и магическое мышление. Такие люди верят в судьбу, гороскопы, гадания, они убеждены, что всё в мире не случайно, что в нем действует много мистических и необъяснимых сил, они ожидают «чуда». Изменения в поведении после

конверсии при данном типе входа приводят к кардинальным изменениям сознания, даже если изначальные стремления личности были иными.

Организация индивидуальной коррекционной работы с подростками, подвергшимся воздействию религиозно-экстремистской и террористической идеологии. По результатам проведенной психодиагностики типа сензитивности вхождения подростков в религиозно-экстремистские и террористические организации (методика Н.М. Погребняк и Е.А. Петровой) [13, с. 131], а также личностных особенностей подростка педагог-психолог формирует индивидуальный план коррекционной работы. Общие рекомендации по организации индивидуально-коррекционной работы в зависимости от типа сензитивности представлены в таблице.

На рисунке представлено общее содержание ресурса личности, потенциально противодействующего вовлечению ее в деструктивные религиозные организации.

Обсуждение. Устойчивая система социально-ценностных ориентаций личности, ее смысложизненных ориентиров, а также устойчивость эмоционально-волевой сферы личности, закономерно обуславливает

низкий уровень ее стремления к принятию ценностей нетрадиционных религиозных организаций и к интериоризации религиозно-аскетических или фанатично-агрессивных норм и правил группового поведения.

Заключение. Таким образом, программа психологического сопровождения под-

ростков была сформирована на основе выявления типа сензитивности вхождения в деструктивные группы, а также опираясь на ресурсы личности, которые защищают подростка от негативного воздействия деструктивных религиозных и террористических организаций.

Список литературы

1. Агеев Е.К. Особенности социально-психологической зависимости у последователей новых религиозных движений // Психиатрия. 2009. № 4. С. 131–132.
2. Богословская К.А. Феномен новой религиозности: предпосылки его возникновения, содержание и взаимоотношения с обществом // Психотерапия. 2011. № 6. С. 11–23.
3. Боева Е.С. Нетрадиционные религиозные организации в Российском обществе: факторы роста и оценки населения: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Хабаровск, 2012. 34 с.
4. Волков Е.Н. Консультирование жертв интенсивного манипулирования психикой: основные принципы, особенности практики // Журнал практического психолога. 1997. № 1. С. 21–35.
5. Измерова Я.Е. Влияние на подростков деструктивных религиозных сект и коммерческих культов // Социальная педагогика. 2010. № 5. С. 115–125.
6. Колчина А.Г., Кузьмина Н.В. Современное состояние проблемы влияния контркультурных сообществ на подрастающее поколение // Коррекционная педагогика. 2011. № 2/3. С. 105–106.
7. Кутянова И.П., Щекатурова О.М., Фомин Н.В., Лямкина О.А. Программа социальной адаптации подростков, попавших в трудные жизненные ситуации «Школа жизни». М.: НИЦ ФСКН России, 2016. С. 4–12.
8. Лифшон Р. Технология «промывки мозгов»: Психология тоталитаризма. СПб.: Прайм-Еврознак, 2005. 578 с.
9. Личко А.Е. Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков. М.: ЭКСМО-Пресс, 1999. 416 с.
10. Лыков С.В. Генезис социальных представлений об опасности в контексте психологического и философского знания // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 15. 2016. № 2 (135). С. 64–70.
11. Петрова Н.В. Социальный контроль деструктивной деятельности новых религиозных движений: дис. ... канд. социол. наук. Уфа, 2006. 188 с.
12. Петрова Е.А., Погребняк Н.М. Противодействие вовлечению молодежи в деструктивные религиозные организации: разработка инструментария для эмпирического изучения различных типов входа и степени риска вовлечения молодежи в деструктивные религиозные организации // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 15. 2016. № 6 (139). С. 45–53.
13. Погребняк Н.М. Социально-психологическое обеспечение противодействия вовлечению молодежи в деструктивные религиозные организации: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2016. 26 с.
14. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии: учеб. пособие / В.Д. Балин, В.К. Гайда, В.К. Горбачевский и др.; под общ. ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. СПб.: Питер, 2000. 560 с.
15. Практическая психология. Инструментарий / под ред. В.Б. Шапарь, А.В. Тимченко, В.Н. Швыдченко. Ростов н/Д, 2002. 687 с.
16. Психогимнастика в тренинге / под ред. Н.Ю. Хрящевой. СПб.: Ювента, Ин-т тренинга, 1999. 256 с.
17. Психологические тесты: в 2 т. / под ред. А.А. Карелина. М.: Владос, 2002. Т. 1. 312 с.
18. Рабочая книга школьного психолога / И.В. Дубровина, М.К. Акимов, Е.М. Борисова и др.; под ред. И.В. Дубровиной. М.: Просвещение, 1991. С. 57–59.
19. Сыроваткин А.Н. Деструктивное влияние нетрадиционных религиозных движений на духовную безопасность современного российского общества: дис. ... канд. филос. наук. М., 2011. 170 с.

20. Фомина О.И. Тоталитарные секты: признаки и способы воздействия на людей // Проблемы и перспективы развития современной медицины: IV Респ. науч.-практ. конф. с международ. участием студентов и молодых ученых: сб. науч. ст. Гомель, 2012. Вып. 4. Т. 4. С. 96–98.
21. Чайкин В.Н. Противодействие деструктивным культам со стороны русской православной церкви и реабилитация пострадавших // Вестник Нижегородского университета. 2009. № 1. С. 79–84.
22. Чеснокова И.А. Особенности работы социального педагога с семьями, попавшими под влияние сект и деструктивных культов // Материалы 5-х науч.-пед. чтений факультета социальной педагогики / под ред. Л.В. Мардахаева. М.: Изд-во МГСУ, 2002.

References

1. Ageenkova E.K. Osobennosti social'no-psikhologicheskoy zavisimosti u posledovatelej novykh religioznykh dvizhenij // Psikhatriya. 2009. № 4. S. 131–132.
2. Bogoslovskaya K.A. Fenomen novoy religioznosti: predposylki ego vozniknoveniya, sodержanie i vzaimootnosheniya s obshchestvom // Psikhoterapiya. 2011. № 6. S. 11–23.
3. Boeva E.S. Netradicionnye religioznye organizatsii v Rossijskom obshchestve: faktory rosta i ocenki naseleniya: avtoref. dis. ... kand. sociol. nauk. Khabarovsk, 2012. 34 s.
4. Volkov E.N. Konsul'tirovanie zhertv intensivnogo manipulirovaniya psikhikoj: osnovnye principy, osobennosti praktiki // Zhurnal prakticheskogo psikhologa. 1997. № 1. S. 21–35.
5. Izmerova Ya.E. Vliyanie na podrostkov destruktivnykh religioznykh sekt i kommercheskikh kul'tov // Social'naya pedagogika. 2010. № 5. S. 115–125.
6. Kolchina A.G., Kuz'mina N.V. Sovremennoe sostoyanie problemy vliyaniya kontrkul'turnykh soobshchestv na podrastayushchee pokolenie // Korrekcionnaya pedagogika. 2011. № 2/3. S. 105–106.
7. Kutyanova I.P., Shchekaturova O.M., Fomin N.V., Lyamkina O.A. Programma social'noj adaptatsii podrostkov, popavshikh v trudnye zhiznennye situatsii «Shkola zhizni». M.: NIC FSKN Rossii, 2016. S. 4–12.
8. Lifshon P. Tekhnologiya «promyvki mozgov»: Psikhologiya totalitarizma. SPb.: Prajm-Evroznak, 2005. 578 s.
9. Lichko A.E. Tipy akcentuatsij kharaktera i psikhopatij u podrostkov. M.: EKSMO-Press, 1999. 416 s.
10. Lykov S.V. Genezis social'nykh predstavlenij ob opasnosti v kontekste psikhologicheskogo i filosofskogo znaniya // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 15. 2016. № 2 (135). S. 64–70.
11. Petrova N.V. Social'nyj kontrol' destruktivnoj deyatel'nosti novykh religioznykh dvizhenij: dis. ... kand. sociol. nauk. Ufa, 2006. 188 s.
12. Petrova E.A., Pogrebnyak N.M. Protivodejstvie вовлечениyu molodezhi v destruktivnye religioznye organizatsii: razrabotka instrumentariya dlya empiricheskogo izucheniya razlichnykh tipov vkhoda i stepeni riska вовлечениya molodezhi v destruktivnye religioznye organizatsii // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 15. 2016. № 6 (139). S. 45–53.
13. Pogrebnyak N.M. Social'no-psikhologicheskoe obespechenie protivodejstviya вовлечениyu molodezhi v destruktivnye religioznye organizatsii: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. M., 2016. 26 s.
14. Praktikum po obshchej, eksperimental'noj i prikladnoj psikhologii: ucheb. posobie / V.D. Balin, V.K. Gajda, V.K. Gorbachevskij i dr.; pod obshch. red. A.A. Krylova, S.A. Manicheva. SPb.: Piter, 2000. 560 s.
15. Prakticheskaya psikhologiya. Instrumentarij / pod red. V.B. Shapar', A.V. Timchenko, V.N. Shvydchenko. Rostov n/D, 2002. 687 s.
16. Psikhogimnastika v treninge / pod red. N.Yu. Khryashchevoj. SPb.: Yuventa, In-t treninga, 1999. 256 s.
17. Psikhologicheskie testy: v 2 t. / pod red. A.A. Karelina. M.: Vldos, 2002. T. 1. 312 s.
18. Rabochaya kniga shkol'nogo psikhologa / I.V. Dubrovina, M.K. Akimova, E.M. Borisova i dr.; pod red. I.V. Dubrovinoj. M.: Prosveshchenie, 1991. S. 57–59.
19. Syrovatkin A.N. Destruktivnoe vliyanie netradicionnykh religioznykh dvizhenij na dukhovnyy bezopasnost' sovremennogo rossijskogo obshchestva: dis. ... kand. filos. nauk. M., 2011. 170 s.

20. Fomina O.I. Totalitarnye sekty: priznaki i sposoby vozdejstviya na lyudej // Problemy i perspektivy razvitiya sovremennoj mediciny: IV Resp. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem studentov i molodykh uchenykh: sb. nauch. st. Gomeľ, 2012. Vyp. 4. T. 4. S. 96–98.
21. Chajkin V.N. Protivodejstvie destruktivnym kul'tam so storony russkoj pravoslavnoj cerkvi i reabilitaciya postradavshikh // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta. 2009. № 1.S. 79–84.
22. Chesnokova I.A. Osobennosti raboty social'nogo pedagoga s sem'yami, popavshimi pod vliyanie sekt i destruktivnykh kul'tov // Materialy 5-kh nauch.-ped. chtenij fakul'teta social'noj pedagogiki / pod red. L.V. Mardakhaeva. M.: Izd-vo MGSU, 2002.

Библиографическое описание статьи / Reference to article

Петрова Е.А., Кутянова И.П. Психологическое сопровождение подростков, подвергшихся деструктивному воздействию религиозно-экстремистских и террористических организаций // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 16. 2017. № 5 (144). С. 76–85. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-76-85 (Библиографическое описание согласно российским стандартам).

Petrova E.A., Kutyanova I.P. Psikhologicheskoe soprovozhdenie podrostkov, podvergshikhsya destruktivnomu vozdejstviyu religiozno-ekstremistskikh i terroristicheskikh organizacij // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 16. 2017. № 5 (144). S. 76–85. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-76-85 (Reference in Roman script).

Petrova, E.A. & Kutianova, I.P. (2017) Psychological Support of Adolescents Who Were Subjected to Destructive Influence of Religious Extremist and Terrorist Organizations, *Scientific Notes of Russian State Social University*. Vol. 16. No. 5 (144). P. 76–85. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-76-85 (International bibliographic description).

П.А. Кисляков,

д-р психол. наук, профессор, заведующий кафедрой психологии труда и специальной психологии, Российский государственный социальный университет, Москва.

P.A. Kislyakov,

doctor of psychological sciences, professor, head of the department of labour psychology and special psychology, Russian State Social University, Moscow.

E-mail: pack.81@mail.ru

С.Е. Сергеев,

аспирант, Российский государственный социальный университет, Москва.

S.E. Sergeev,

postgraduate student, Russian State Social University, Moscow.

E-mail: sergeev.sergey1993@mail.ru

УДК 159.9:331.101.3

DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-86-95

Деструктивное влияние религиозно-экстремистских и террористических организаций на личность несовершеннолетних¹

*Destructive Influence of Religious-Extremistic
and Terrorist Organizations on the Juvenile Identity*

Дата поступления

27.07.2017

Дата препринта

29.09.2017

Дата публикации

31.10.2017

Аннотация: в статье рассмотрены основные компоненты деструктивного влияния экстремистских религиозных организаций, объектом влияния которых зачастую становятся подростки группы риска и молодежь. Внушение ложных идеалов, разрушение традиционных систем ценностей, формирование эскапистского сознания угрожает психологическому и физическому здоровью подростков, что дестабилизирует современное российское общество.

Annotation: the article deals with the main components of the destructive influence of extremist religious organizations, the object of which is often become teenagers at risk and young people. The suggestion of false ideals, the destruction of traditional value systems, the formation of escapist consciousness threatens the psychological and physical health of adolescents, which destabilizes modern Russian society.

Ключевые слова: религиозный экстремизм, терроризм, дезадаптация, девиантное поведение, подростки группы риска, деятельность педагога-психолога, профилактика, делинквентное поведение, деструктивные культы, ресоциализация.

Key words: religious extremism, terrorism, disadaptation, deviant behavior, adolescents at risk, the activities of a teacher-psychologist, prevention, delinquent behavior, destructive cults, resocialization.

¹ Публикация подготовлена в рамках государственного задания Министерства образования и науки РФ № Р-776 «Работы по разработке программы ресоциализации подростков, подвергшихся деструктивному психологическому воздействию сторонников религиозно-экстремистской и террористической идеологии».

Введение. Среди многочисленных опасностей, ведущих к социальной дезадаптации и наносящих ущерб психическому и физическому здоровью современного подростка, помимо наркологизации и криминализации, по-прежнему актуальной остается опасность вовлечения в деструктивные религиозные организации. Таковых в современной России насчитывается порядка 500, и число их постоянно растет как за счет расширения географии прозелитической деятельности иностранных религиозных организаций, так и за счет групп и организаций, созданных непосредственно в регионах РФ. Поскольку несовершеннолетние, как правило, массе являются объектами воспитательных и образовательных процессов, основная работа по их социализации и профилактике девиантного и делинквентного поведения возлагается на сотрудников образовательных учреждений. В то же время мировые и региональные тенденции демонстрируют рост влияния экстремистских и террористических групп, ведущую роль среди которых занимают радикальные религиозные движения, начиная с региональных сект, таких как «Белое братство» и «Свидетели Иеговы», до крупных международных террористических сетей, имеющих внушительные экономические, кадровые и военные ресурсы – «Хизб ут-Тахрир», «Братья-Мусульмане», «Исламское государство», и другие.

В этой статье (вслед за многими учеными) мы будем понимать под деструктивными культами, радикальными и тоталитарными сектами схожие типы религиозных групп и организаций, характеризующихся закрытостью, строгим членством, харизматическим лидерством, критическим отношением к действительности, стремящихся установить тотальный контроль над своими адептами и посягающих на их психологическое и физическое здоровье, а также на традиционные системы ценностей [6].

За последние годы в сознании россиян укоренилась ассоциативность религиозного экстремизма исключительно с исламом. Теракты, по сей день совершаемые исламистами-смертниками (в том числе и этническими русскими), стали настоящей напастью

для нашей страны. К тому же с недавних пор Россия столкнулась с относительно новым для себя видом религиозного экстремизма, выросшего на плодотворной почве либерализма – акты вандализма в храмах, осквернение православных святынь и проч. Не меньшим злом становится деятельность, связанная с использованием информационных и коммуникационных технологий для распространения и пропаганды идеологии фашизма, экстремизма, терроризма и сепаратизма, что «расшатывает» политическую и социальную стабильности в обществе, многократно повышает уровень угрозы дестабилизации мировоззренческого характера, которые имеют и глобальный, и региональный, и локальный масштабы. Зачастую сторонники экстремистских организаций используют подростков как наиболее уязвимую группу для индоктринации и вербовки в целях дальнейшего использования их в качестве демографического ресурса своих организаций. Так появляется дополнительный фактор роста девиантного и делинквентного поведения в подростковой и молодежной среде [12]. Убедительной иллюстрацией этого является массовое участие подростков и молодежи в активной деятельности экстремистских организаций религиозного и политического толка [3]. Незащищенность этих возрастных групп делает их первоочередными целями для манипуляторов, мошенников и экстремистов, а недостаточная информированность о типичных приемах психологического воздействия и отсутствие навыков распознавания процессов вербовки ведут к смене мировоззренческой ориентации, зомбированию и порабощению. *Вовлечение, индоктринация и вербовка представителей групп риска в религиозно-экстремистские организации чревато тяжелыми последствиями: потерей традиционных идентификационных моделей: национальных культур, обычаев, самобытности и ментальности* [7; 8; 12; 17].

Помимо собственно идеологической (религиозной аддикции), харизматические главы экстремистских культов активно применяют наркотические и другие формы зависимости с целью порабощения адепта.

Вследствие этого остро встает проблема педагогической работы с несовершеннолетними в общеобразовательных организациях. Задача ресоциализации, вторичной адаптации пострадавшего подростка, может быть успешно решена посредством дальнейшего развития организации психолого-педагогического сопровождения, основанного на парадигме личностно-развивающего образования, гуманистических взаимоотношениях педагогов и обучающихся.

Методика. Анализ психолого-педагогической литературы [1; 2; 4; 6; 7] показал, что *проблема адаптации* является одной из ключевых для современных подростков, так как эмоциональные переживания школьника и его поведенческие реакции напрямую зависят от его взаимоотношений со значимыми взрослыми – учителями, педагогами психологами и другими участниками образовательного процесса. *«Значимый другой» оказывается не только партнером по социализации, но и фактором становления одной из идентичностей подростка, что повышает профессиональные и этические требования к сотрудникам учреждений образования.* Некомпетентные действия специалистов образования вкупе с нестабильной социальной реальностью зачастую толкают подростка в *эскапизм*, разрыв отношений с «несовершенным обществом» и депрессию, что делает его уязвимым для индоктринации с целью вовлечения в культ, в худшем варианте – для вербовки в террористические ячейки и боевые части деструктивных религиозных организаций.

Методологическую основу исследования составил инновационный авторский подход в психопрофилактической и психокоррекционной работе с подростками, характеризующимися повышенной восприимчивостью к влиянию религиозного экстремизма. В процессе проведения работы использовались методы теоретического исследования – междисциплинарный анализ первоисточников по проблеме исследования, изучение нормативных документов; методы эмпирического исследования – анкетирование, экспертный опрос.

В ходе работы экспертной группы было выделены критерии, позволяющие оценить состояние решения в общеобразовательных организациях насущных задач ресоциализации подростков, подвергшихся деструктивным психологическим воздействиям.

Результаты. По результатам мониторинга, проведенного коллективом ученых Российского государственного социального университета в декабре 2017 года, были получены данные об основных особенностях, позитивных и негативных аспектах в профессиональной деятельности психолога по ресоциализации *подростков группы риска*. К ним относятся социальные представления субъектов ресоциализации о наиболее активных религиозно-экстремистских и террористических организациях, особенности подростков, подвергшихся деструктивному психологическому воздействию, проявление деструктивного влияния на поведение и личность несовершеннолетних. Среди образовательных организаций, принявших участие в мониторинге, большинство составляют общеобразовательные учреждения – школы, гимназии, также участие принимали учреждения среднего профессионального образования – колледжи и техникумы. Количество участников – 4106 человек, из них: представители органов управления образованием субъектов Российской Федерации, осуществляющих управление в сфере образования – 450 человек; руководящие и педагогические работники, завучи по учебной или воспитательной работе, психологи, социальные педагоги образовательных организаций – 3656 человек.

Анализ данных о профессиональной деятельности, направленной на работу с семьей и детьми в целях профилактики правонарушений несовершеннолетних, позволил выявить, что в представлении респондентов, преобладающей формой выражения экстремизма является *христианский экстремизм*. Это объясняется тем, что христианство как религия является самой распространенной и в мире, и в России. Однако здесь важно уточнить, что преобладающие крайние формы выражения идеологических взглядов свойственны нескольким сравнительно

Рис. 1. Наиболее активные религиозно-экстремистские направления в регионах

небольшим конфессиям – неопротестанты, неопятидесятники, «Свидетели Иеговы» и др., никак не связанных с традиционными для России христианскими конфессиями. Что касается исламского экстремизма, то он представлен в регионах России несколькими организациями международного масштаба – «Братья-мусульмане», «Хизб-ут Тахрир» и другие, а также отдельными ячейками местного масштаба, и даже проповедниками-одиночками. Исламский экстремизм, по результатам опроса набрал 16%, что свидетельствует об угрозе распространения идей салафизма и ваххабизма среди молодежи. Особенно острой эта проблема встает перед регионами Северного Кавказа, Поволжья и Москвы. Для каждого четвертого (27%) участника опроса характерна неосведомленность, или невнимательность к проблеме **религиозного экстремизма**. По результатам мониторинга, многочисленные мелкие группы новых религиозных движений – сатанизма и «групп смерти» – являются, по мнению респондентов, наименее активными и, вероятно, лишь потенциально опасными (совокупно составили примерно 12%) (рис. 1).

Выявлен ряд доминирующих особенностей, характеризующих подростков, подвергшихся деструктивным психологическим воздействиям сторонников религиозно-экстремистской и террористической идеологии. *Доминирующим признаком*, по мнению ре-

спондентов, оказалась **скрытность подростка** (24%), его концентрированность на внутренних переживаниях и недоверие к окружающим, которые являются благодатной почвой для развития «сектантского мировоззрения» и тоннельного мышления. В противовес агрессивности и безразличия к одноклассникам, семье и учителям, объект индоктринации часто вполне коммуникабелен в отношениях с рядовыми членами культа и его руководителями, а его стремление к скрытности является защитным механизмом, направленным на сохранении обретенного в секте «статус-кво». Комфорт пребывания подростка в секте объясняется одной из применяемых при индоктринации методик – так называемая бомбардировка любовью, при которой подросток получает недостающую от окружающих внимание, заботу, простые ответы на мировоззренчески-значимые вопросы [4; 5]. *Вторым, менее выраженным пунктом*, оказалась **тревожность** (18%), вероятно, выступающая как следствие личностной травмы подростка. Стоит указать, что часто, подростки

попадают в деструктивные культы ввиду неблагополучного социального статуса своей родительской семьи. Безработица, алкоголизм, насилие создают условия для формирования пролонгированного чувства эмоционального дискомфорта, тревожности и соответственно эскапических стремлений, желания радикального решения всех про-

Рис. 2. Особенности подростков, подвергшихся деструктивному психологическому воздействию

блем, в том числе через обращение к объектам религиозного поклонения. Третьей особенностью, указанной респондентами, оказалась *ведомость* (16%), т.е. склонность к относительно легкому подчинению авторитетам и харизматическим лидерам, столь популярным у непротестантских и других христианских фундаменталистских конфессий.

Менее выражены такие симптоматически связанные показатели, как *истеричность* (6%) и *демонстративность поведения* (8%), которые в сущности являются признаками одного и того же механизма вытеснения, функционирующего с целью устранения социально-неприемлемых влечений индивида. Вероятно, именно внутренний конфликт с собственными влечениями и потребностями часто приводит подростков к религиозности, а вкупе с общей религиозной неграмотностью и противостояния родительским авторитетам – к религиозности альтернативной, т.е. деструктивной. Доля такого специфического свойства, как *мистическое мышление* относительно других мала (9%), что отражает хотя и радикальные, но рационально-объясненные установки экстремистских группировок. Несмотря на создаваемый в СМИ образ, зачастую деструктивные секты и террористические организации равнодушны к излишнему мистицизму и ритуальной практике, сохраняя их как необходимый компонент своей идеологии, а также обучая адептов тактическим приемам радикальной

и террористической борьбы. Согласно опросу, такие качества, как *коммуникабельность* (1%) и *лидерство* (1%), предсказуемо подавлены у членов экстремистских движений, что полностью согласуется с показателями ведомости и скрытности (рис. 2).

Деструктивное влияние религиозно-экстремистских и террористических организаций на личность несовершеннолетних включает в себя с точки зрения респондентов несколько компонентов, среди которых приоритетными являются *внушение ложных идеалов* (22%) и *разрушение традиционных систем ценностей* (16%). Классические методики деструктивных сект и организаций – разрыв с ближним социальным окружением, семьей и друзьями ради более глубокой и тотальной интеграции в свое сообщество подростка, также были указаны респондентами (24% совокупно). Интересным для дальнейшего исследования выглядит процент указанного ответа *обесценивание жизни* (12%) на контрасте с незначительной активностью групп смерти в регионах – работники сферы образования оценили ее ниже 1% от общей активности других групп. Это говорит о крайне низкой доле реальной активности групп смерти в социальных сетях по сравнению с религиозными деструктивными культами (что в очередной раз заставляет критически относиться к заявлениям СМИ). *Порабощение воли* (10%) также является известным способом индоктринации,

Рис. 3. Проявления деструктивного влияния религиозно-экстремистских и террористических организаций на личность несовершеннолетних

Рис. 4. Проявления деструктивного влияния религиозно-экстремистских и террористических организаций на поведение несовершеннолетних

вербовки и программирования сознания. Подавление с последующим подчинением всей эмоционально-волевой сферы достигается через целую систему нового жизненного уклада адепта – закрытого, с минимумом свободного времени и личного пространства, заполненного исполнением ритуальных действий, физических и ментальных упражнений, аскетическими ограничениями и выполнением поручений предводителя организации – от невинного распространения

брошюр и листовок религиозно-миссионерского содержания до выполнения противоправных действий в интересах деструктивного культа (рис. 3).

Среди проявлений деструктивного влияния на поведение несовершеннолетних наиболее высокие результаты у показателей «Психологическое насилие» (27%) и «Подстрекательства к самоповреждающему поведению» (20%), что снова отсылает нас к уже упомянутым «группам смерти». Во-

влечение в совершение противоправных действий (16%) иллюстрирует опасность, с которыми до сих пор часто сталкивались лишь в некоторых регионах России, высокий процент таких ответов говорит о стремительной радикализации общества. Использование подростков в качестве расходного мобилизационного ресурса для совершения противоправных действий, объясняется сензитивностью несовершеннолетних к манипулятивным практикам, стремлением к нарушению общественных норм и родительских запретов (рис. 4).

Обсуждение. Проведенный Всероссийский мониторинг, направленный на изучение проблем адаптации детей и подростков из группы риска, позволил определить ряд особенностей профессиональной деятельности психолога по *ресоциализации подростков*, подвергшихся деструктивному психологическому воздействию сторонников религиозно-экстремистских организаций. Ресоциализация подростков группы риска, создание психологически безопасной среды должно происходить в творческой среде и способствовать развитию творческого потенциала и креативности. **Творческая среда** характеризуется как среда, отличающаяся высокой внутренней мотивированностью деятельности, эмоциональным подъемом, позитивным, оптимистическим настроем, уважением к человеческой мысли [21]. В этой связи творческая среда, определяющая характер ресоциализации подростков группы риска, является необходимым психолого-педагогическим условием. При этом не столько особые способности, а активная позиция подростка группы риска и подростка с нормативным поведением, определяет возможность творческих достижений и как следствие успешную ресоциализацию [1; 3].

Одним из приоритетных направлений предотвращения вовлечения подростков в деструктивные культы, является *деятельность педагогов и педагогов-организаторов по своевременному разрешению кризиса социальной идентичности* (будь то религиозной, национальной, социокультурной, гражданской, политической). **Социальная идентичность** может рассматриваться в качестве

сложного психологического образования, интегрирующего собой комплекс ценностных ориентаций, поведенческих паттернов, социально-личностных качеств, лежащих в основе самореализации личности и образующие его Я-концепцию, включающую в себя такие свойства личности, как мировоззренческая идентичность, политический интеллект, критичность мышления, гражданственность, патриотизм, просоциальность.

Заключение. Социальное воспитание в рамках социализации и ресоциализации подростков группы риска следует реализовывать в следующих направлениях:

- **формирование навыков безопасного социального взаимодействия.** Безопасность социального взаимодействия подростков группы риска характеризуется доверием к обществу, отсутствием агрессивных и злонамеренных устремлений [10; 11];

- **здоровый и безопасный образ жизни.** Здоровье должно пониматься не только как условная свобода от болезней, но в смысле физических, психических и социальных возможностей самореализации. Важно не только пропагандировать здоровый образ жизни, экологичные и не-токсичные формы социального взаимодействия, но и давать четкие, объективные, научно-обоснованные критерии оценки здоровья, как физического, так и психического, и нравственного;

- **информационно-психологическая безопасность.** Имеется в виду защита психики от воздействия негативных информационных факторов, угрожающих деформации сознания и поведения;

- **духовно-нравственная безопасность.** Осуществляется посредством формирования общекультурной компетентности учащихся, повышения уровня их терпимости и толерантности. Мероприятия по развитию гражданско-правовых знаний и навыков должны сформировать правовое сознание молодых поколений;

- **религиозная безопасность.** Обеспечивается за счет формирования иммунитета к порабощающему влиянию сектантства, выработки приемов психологической защиты от авторитарного воздействия и эксплуатации [12].

Содержательно социальное воспитание подростков группы риска в рамках их ресоциализации направлено на развитие следующих социальных компетенций: самоконтроль и самоуправление, познание и выражение чувств, коммуникация и кооперация, планирование будущего, принятие похвалы и критики [22].

Основанием для ресоциализации подростка группы риска является его социаль-

ный потенциал (внутренняя структура), в которой интегрируются общие способности как индивида и специальные способности как субъекта деятельности [2]. Технологичная и компетентная деятельность субъектов ресоциализации и адаптации подростков способна предупредить большую часть случаев вовлечения подростков в деструктивные культы и оказания на них психологического воздействия [18].

Список литературы

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М.: Академия, 2002. 320 с.
2. Бодалёв А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. М.: Флинта : Наука, 1998. 168 с.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 200 с.
4. Волков Е.Н. Консультирование жертв интенсивного манипулирования психикой: основные принципы, особенности практики // Журнал практического психолога. 1997. № 1. С. 21–35.
5. Волков Е.Н. Методы вербовки и контроля сознания в деструктивных культах // Журнал практического психолога. 1996. № 3. С. 56–81.
6. Диривянкина О.В., Смирнова А.С., Кладова Я.Г. Влияние деятельности сект на личность человека // Концепт. Т. 24. 2016. С. 62–66. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56414.htm>.
7. Катаев А.А., Кисляков П.А. Социально-психологические угрозы безопасности личности со стороны тоталитарных сект и культов // Здоровьесбережение и здоровьесозидание как приоритеты национальной безопасности России в третьем тысячелетии: сб. Стерлитамак, 2016. С. 130–138.
8. Кисляков П.А., Шмелева Е.А., Мальцева Л.Д., Жижишариани Т.Д. Православие – путь к духовной безопасности русского человека и русского народа. Шуя, 2015.
9. Кисляков П.А. Психолого-педагогическая концепция формирования социальной безопасности личности будущего педагога: системно-личностный подход: монография. М., 2014.
10. Ковров В.В. Воспитание студентов в вузе: учеб.-метод. пособие. М.: Моск. гуман. ун-т, 2007. 78 с.
11. Ковров В.В. Создание модели психологически безопасной образовательной среды на экспериментальных площадках МГППУ // Безопасность образовательной среды: сб. ст. / отв. ред. и сост. Г.М. Коджаспирова. М.: Экон-Информ, 2008. С. 75–80.
12. Мухина Т.К. Педагогические условия предупреждения вовлечения молодежи в религиозные секты: дис. ... канд. пед. наук. Владимир, 2008. 190 с.
13. Некрасов Д.Е. Расово-этнический экстремизм (криминологический аспект): дис. ... канд. юрид. наук. Рязань, 2006. 214 с.
14. Осипова И.И. Ресоциализация несовершеннолетних с девиантным и делинквентным поведением / Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва. Саранск, 2006. № 2. С. 179–189.
15. Павлинов А.В. Криминальный антигосударственный экстремизм: уголовно-правовые и криминологические аспекты: автореф. дис. ... д-ра юрид. наук. М., 2008. 48 с.
16. Петрова Е.А., Лыков С.В. Этнопсихологические особенности социальных представлений об опасности у молодежи // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 15. 2016. № 3 (136). С. 47–54.
17. Петрова Н.В. Социальный контроль деструктивной деятельности новых религиозных движений: дис. ... канд. социол. наук. Уфа, 2006. 188 с.
18. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъекта. Ростов н/Д: Феникс, 1996. 512 с.

19. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765-р, утверждающее Концепцию федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы. URL: <http://static.government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf>.
20. Сиоридзе А.Т. Групповой молодежный экстремизм (криминологическое исследование): дис. ... канд. юрид. наук. М., 2007. 215 с.
21. Ясвин В.А. Психологическое моделирование образовательных сред // Психологический журнал. 2000. № 4. С. 79–88.
22. Jugert G., Rehder A., Notz P., Petermann F. Soziale Kompetenz fuer Jeggendliche. Grundlage und Training: Juventa, 2009.

References

1. Bogoyavlenskaya D.B. Psikhologiya tvorcheskikh sposobnostej. M.: Akademiya, 2002. 320 s.
2. Bodalyov A.A. Vershina v razvitii vzroslogo cheloveka: kharakteristiki i usloviya dostizheniya. M.: Flinta : Nauka, 1998. 168 s.
3. Vasilyuk F.E. Psikhologiya perezhivaniya (analiz preodoleniya kriticheskikh situacij). M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1984. 200 s.
4. Volkov E.N. Konsul'tirovanie zhertv intensivnogo manipulirovaniya psikhikoj: osnovnye principy, osobennosti praktiki // Zhurnal prakticheskogo psikhologa. 1997. № 1. S. 21–35.
5. Volkov E.N. Metody verbovki i kontrolya soznaniya v destruktivnykh kul'takh // Zhurnal prakticheskogo psikhologa. 1996. № 3. S. 56–81.
6. Dirivyankina O.V., Smirnova A.S., Kladova Ya.G. Vliyanie deyatel'nosti sekt na lichnost' cheloveka // Konzept. T. 24. 2016. S. 62–66. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56414.htm>.
7. Kataev A.A., Kislyakov P.A. Social'no-psikhologicheskie ugrozy bezopasnosti lichnosti so storony totalitarnykh sekt i kul'tov // Zdorov'esberezhenie i zdorov'esozidanie kak priorityety nacional'noj bezopasnosti Rossii v tret'em tysyacheletii: sb. Sterlitamak, 2016. S. 130–138.
8. Kislyakov P.A., Shmeleva E.A., Mal'ceva L.D., Dzhishkariani T.D. Pravoslavie – put' k dukhovnoj bezopasnosti russkogo cheloveka i russkogo naroda. Shuya, 2015.
9. Kislyakov P.A. Psikhologo-pedagogicheskaya koncepciya formirovaniya social'noj bezopasnosti lichnosti budushchego pedagoga: sistemno-lichnostnyj podkhod: monografiya. M., 2014.
10. Kovrov V.V. Vospitanie studentov v vuze: ucheb.-metod. posobie. M.: Mosk. guman. un-t, 2007. 78 s.
11. Kovrov V.V. Sozdanie modeli psikhologicheski bezopasnoj obrazovatel'noj sredy na eksperimental'nykh ploshchadkakh MGPPU // Bezopasnost' obrazovatel'noj sredy: sb. st. / otv. red. i sost. G.M. Kodzhaspirova. M.: Ekon-Inform, 2008. S. 75–80.
12. Mukhina T.K. Pedagogicheskie usloviya preduprezhdeniya вовлечения molodezhi v religioznyye sekty: dis. ... kand. ped. nauk. Vladimir, 2008. 190 s.
13. Nekrasov D.E. Rasovo-etnicheskij ekstremizm (kriminologicheskij aspekt): dis. ... kand. yurid. nauk. Ryazan', 2006. 214 s.
14. Osipova I.I. Resosializaciya nesovershennoletnikh s deviantnym i delinkventnym povedeniem / Nacional'nyj issledovatel'skij Mordovskij gosudarstvennyj universitet im. N.P. Ogaryova. Saransk, 2006. № 2. S. 179–189.
15. Pavlinov A.B. Kriminal'nyj antigosudarstvennyj ekstremizm: ugolovno-pravovye i kriminologicheskie aspekty: avtoref. dis. ... d-ra yurid. nauk. M., 2008. 48 s.
16. Petrova E.A., Lykov S.V. Etnopsikhologicheskie osobennosti social'nykh predstavlenij ob opasnosti u molodezhi // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 15. 2016. № 3 (136). S. 47–54.
17. Petrova N.V. Social'nyj kontrol' destruktivnoj deyatel'nosti novykh religioznykh dvizhenij: dis. ... kand. sociol. nauk. Ufa, 2006. 188 s.
18. Petrovskij V.A. Lichnost' v psikhologii: paradigma sub"ekta. Rostov n/D: Feniks, 1996. 512 s.
19. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 29 dekabrya 2014 g. № 2765-r, utverzhdayushchee Koncepciyu federal'noj celevoj programmy razvitiya obrazovaniya na 2016–2020 gody. URL: <http://static.government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf>.
20. Siordze A.T. Gruppovoj molodezhnyj ekstremizm (kriminologicheskoe issledovanie): dis. ... kand. yurid. nauk. M., 2007. 215 s.
21. Yasvin V.A. Psikhologicheskoe modelirovanie obrazovatel'nykh sred // Psikhologicheskij zhurnal. 2000. № 4. S. 79–88.
22. Jugert G., Rehder A., Notz P., Petermann F. Soziale Kompetenz fuer Jeggendliche. Grundlage und Training: Juventa, 2009.

Библиографическое описание статьи / Reference to article

Кисляков П.А., Сергеев С.Е. Деструктивное влияние религиозно-экстремистских и террористических организаций на личность несовершеннолетних // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 16. 2017. № 5 (144). С. 86–95. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-86-95 (Библиографическое описание согласно российским стандартам).

Kislyakov P.A., Sergeev S.E. Destruktivnoe vliyanie religiozno-ekstremistskikh i terroristicheskikh organizacij na lichnost' nesovershennoletnikh // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 16. 2017. № 5 (144). S. 86–95. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-86-95 (Reference in Roman script).

Kislyakov, P.A. & Sergeev, S.E. (2017) Destructive Influence of Religious-Extremistic and Terrorist Organizations on the Juvenile Identity, *Scientific Notes of Russian State Social University*. Vol. 16. No. 5 (144). P. 86–95. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-86-95 (International bibliographic description).

Т.К. Ростовская,

д-р социол. наук, профессор, заведующая кафедрой социальной педагогики и организации работы с молодежью, Российский государственный социальный университет, Москва.

T.K. Rostovskaya,

doctor of sociological sciences, professor, head of the department of social pedagogy and organization of work with youth, Russian State Social University, Moscow.

E-mail: Rostovskaya.tamara@mail.ru

Я.В. Шимановская,

канд. социол. наук, доцент, заведующая кафедрой социальной работы, Российский государственный социальный университет, Москва.

Ya.V. Shimanovskaya,

candidate of sociological sciences, associate professor, head of the department of social work, Russian State Social University, Moscow.

E-mail: ya1873@yandex.ru

УДК 159.9; 005.8:364

DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-96-106

Социально-психологические особенности подростков, склонных к аутоагрессивному поведению

Socio-Psychological Characteristics of Adolescents Prone to Autoaggressive Behavior

Дата поступления

11.07.2017

Дата препринта

29.09.2017

Дата публикации

31.10.2017

Аннотация: по данным Росстата, в 2017 году было совершено более 2300 самоубийств. Суицид как причина смерти стоит на пятом месте среди всех причин, приводящих к смерти. Занимаясь вопросами аутоагрессивного поведения подростков, мы подробно изучили статистические показатели смертности от самоубийств. Проанализировав их динамику, отметим, что среди подростков мужского пола уровень смертности сравнительно выше, однако данные показатели охватывают только случаи завершённого суицида, не учитывая неудавшиеся попытки, т.е., согласно теоретическим данным, девушки предпринимают попытки самоубийства не менее часто, чем юноши. Вследствие этого важным является детальное изучение социально-психологических особенностей подростков, склонных к аутоагрессии.

Annotation: according to Rosstat, more than 2,300 suicides were committed in 2017. Suicide as the cause of death is in fifth place among all causes of death. Dealing with the issues of autoaggressive behavior of adolescents, we have studied in detail the statistical indicators of mortality from suicide. After analyzing their dynamics, it should be noted that the mortality rate among male adolescents is relatively higher, but these indicators cover only cases of completed suicide, not taking into account failed attempts, i.e., according to theoretical data, girls attempt suicide no less often than boys. As a consequence, important is the detailed study of socio-psychological characteristics of adolescents who are prone to self-aggression.

Ключевые слова: аутоагрессия, суицид, подростки, социально-психологическая реабилитация.

Key words: autoaggression, suicide, teenagers, social-psychological rehabilitation.

Рис. 1. Структура уровней суицидального риска респондентов (%)

Введение. Подростковый возраст – это период, когда происходят бурные физиологические и психологические изменения. Изменения или нарушения социальной среды и социальных требований к подрастающей личности часто провоцируют различные отклонения в поведении, эмоциональные и нервно-психические нарушения, рост аутоагрессивного поведения [6]. В это время особенно важно оказать превентивную помощь подросткам в целях профилактики и коррекции возможной социальной и психологической дезадаптации, риска суицида.

Методика. Нами были изучены и проанализированы социально-психологические особенности подростков 15–17 лет с риском суицидального поведения на базе МОУ «ОГ № 3» г. Архангельска. Для групп респондентов с высоким и низким суицидальным риском был проведен сравнительный анализ по всем шкалам используемых методик и выявлены определенные отличия в выраженности суицидальных факторов, особенности акцентуаций характера, направленности личности и уровень субъективного ощущения одиночества. Полученные в ходе исследования данные помогают обозначить рекомендации для проведения коррекционной и профилактической работы по формированию антисуицидальных факторов.

Результаты. В ходе обследования нами была выявлена следующая структура ре-

спондентов в соответствии с уровнем риска суицида: **1 уровень** (высокий риск суицида) отмечается у 14,0% школьников (9,0% мальчиков и 5,0% девочек); **2 уровень** (выше среднего) – 20,0% подростков (9,0% мальчиков и 11,0% девочек); **3 уровень** (средний) – 38,0% (15,0% мальчиков и 23,0% девочек); **4 уровень** (ниже среднего) – 28,0% (17,0% мальчиков и 11,0% девочек) (рис. 1).

Первые два уровня мы считаем особо значимыми, к таким подросткам требуется особое внимание и, возможно, работа по формированию антисуицидальных факторов. В дальнейшем именно анализу социально-психологических особенностей этих подростков будет посвящено наше исследование. Объединим уровни 1 и 2 в группу с высоким риском суицида, а уровни 3 и 4 в группу с низким риском суицида. Как мы можем заметить, группа с высоким риском суицида довольно большая: 34,0% (18,0% мальчиков и 16,0% девочек), то есть около трети всех респондентов. В группе с низким риском суицида 66,0% респондентов. (В дальнейшем анализ полученных данных мы проводили относительно данных двух групп респондентов.) **Анкетирование** дало нам возможность собрать вводные данные по ряду вопросов, касающихся жизни подростков и выяснить общее отношение респондентов к суициду. Среди всех респондентов было 48,0% мальчиков и 52,0% девочек. Из них 68,0% про-

Рис. 2. Структура респондентов по типу семьи (%)

живают в полных семьях, 14,0% – в семьях разведенных родителей, 4,0% – не имеют родителей (опекунские семьи), 14,0% – воспитываются в неполных семьях. У 79,0% подростков есть братья или сестры (из них 9,0% – живут в многодетных семьях). Многие из подростков к настоящему моменту пережили довольно серьезные события в своей семье: 72,0% – смерть близких, 35,0% – болезнь близких, 18,0% – развод, только 11,0% указали, что ничего особенного в их семье не происходило, а 1,0% – выделил как значимое для него событие смерть животного. Для 19,0% опрошенных переезды на новое место жительства были связаны с переходом в новую школу.

Анализируя ответы на вопросы о социально-психологических особенностях семей, необходимо отметить, что большинство респондентов, отнесенных к группе с низким риском суицида, указывают на комфортный климат в семье и высокую степень доверия между подростками и их родными [12]. В свою очередь респонденты, отнесенные ко 2-й группе, указывают на отсутствие этого доверия и открытости (рис. 2).

При изучении вопроса *конфликтов* в семье нами было выявлено, что в семьях респондентов с высоким риском суицида в 85,2% случаев конфликты возникают ча-

сто, 76,4% из них уходили в такие моменты из дома. Многие респонденты предпочитают не вмешиваться в ситуацию (87,0%). Однако у 76,0% всех опрошенных конфликты вызывают сильный стресс и переживания, 13,0% – относятся к ним негативно и 11,0% – равнодушно.

Большая часть респондентов (81,0%) отметили, что уверенно чувствуют себя и со сверстниками. Но 16,0% опрошиваемых (все из группы с высоким риском суицида) дали на этот вопрос отрицательный ответ. То есть нами, видимо, выявлена еще одна из значимых областей в становлении ауто-агрессивного поведения подростков – *взаимоотношения со сверстниками* [11]. Интимно-личностное общение является весьма важным в данном возрасте, это подтверждается и тем фактом, что многие подростки спокойнее чувствуют себя именно в компании сверстников (на улице с друзьями или в школе), а не дома [2]. Отметим, что 35,0% опрошенных с высоким уровнем риска суицида не чувствуют себя уверенно ни в семье, ни в компании сверстников (табл. 1).

С одной стороны, полученные данные говорят о том, что *важно обратить внимание на становление гармоничных отношений подростка в среде сверстников* [7]. С другой стороны, всё выше обозначенное еще

Таблица 1

Удельный вес возникновения конфликтных ситуаций в семье (%)

Причины	Низкий риск суицида	Высокий риск суицида
Конфликты в семье возникают часто	34,8	85,2
Редкие конфликты	30,3	11,8
Конфликтов не бывает	33,3	-
Другое	1,6	3,0

Таблица 2

Удельный вес подростков, употребляющих психоактивные вещества, алкоголь (абс., %)

Факторы	Низкий риск суицида		Высокий риск суицида	
	абс.	%	абс.	%
Употребляют алкоголь	29	43,8	12	35,3
Употребляют наркотические вещества	-	-	1	3,0
Курят	10	15,1	8	23,5
Не употребляют	34	51,3	19	55,9
Всего	66	100	34	100

Рис. 3. Удельный вес подростков с низким и высоким уровнями суицидального риска, в семьях которых употребляют спиртные напитки (%)

раз обращает наше внимание на сложность внутрисемейного взаимодействия с ребенком в данном возрасте – родители зачастую не понимают и не принимают изменений, не знают, как общаться с ребенком, не видят его проблем или игнорируют их [4]. В связи с тем, что употребление психоактивных веществ, алкоголя и курение тесно связано с аутоагрессивным поведением, необходимо проанализировать полученные ответы (табл. 2; рис. 3).

Как видим из таблицы и рисунка, не прослеживается сильно выраженной взаимосвязи аутоагрессивного поведения подростков и употребления ими (или членами их семей) алкоголя, а также курения, употребления наркотиков, хотя число употребляющих ПАВ респондентов с высоким риском суицида немного выше [9]. Это же можно сказать и о наличии употребляющих алкоголь членов семьи. Мы должны допускать, что при ответе на данные вопро-

Удельный вес внешних и внутренних суицидальных компонентов (абс., %)

Компоненты	Низкий риск суицида		Высокий риск суицида	
	абс.	%	абс.	%
Фантазии о смерти	14	21,1	31	91,1
Суицидальные мысли	21	31,7	27	79,4
Суицидальные попытки	-	-	2	5,9

Рис. 4. Удельный вес способов предполагаемого суицида в зависимости от половой принадлежности (%)

сы о себе, многие респонденты могут давать **социально желательные ответы** и скрывать часть фактов [13]. (В целом проблема злоупотребления психоактивными веществами очень актуальна, в большинстве семей употребляют алкоголь и это весьма тревожная ситуация.)

Возможно, «социально желательные» ответы некоторые респонденты давали и при ответе на вопросы о школе: 84,0% – нравятся посещение школы, 91,0% – говорят о своей «хорошей» или «отличной» успеваемости, 78,0% – отмечают, что посещают дополнительные занятия. Тем не менее, характер некоторых ответов, рассуждений, разнообразие увлечений (веб-дизайн, спортивные секции, музыка, журналистика, фотография) говорит о том, что введение в жизнь подростка интересных занятий, хобби, стремление к саморазвитию – все это может стать одним из антисуицидальных факторов, помочь под-

ростку самореализоваться, с уверенностью смотреть в будущее [14].

Для **профилактики** аутоагрессивного поведения очень важно осознавать, есть ли рядом надежный, понимающий, верный друг. Анализ ответов респондентов показал следующее. Респонденты группы риска возникновения суицидального поведения дают утвердительный ответ о друге в 44,1% случаев, 38,2% – затруднились ответить на этот вопрос (для сравнения, подростки с низким уровнем риска – 78,5% и 19,6% соответственно). Значимым для подростков 15–17 лет выступает и чувство любви, отношений [16]: 96,0% всех респондентов уверены, что в их возрасте можно испытывать чувство глубокой любви и симпатии, многие уже испытали и первые разочарования, для 89,0% – любовь имела какие-то отрицательные последствия. Отдельным блоком в анкете шли вопросы, направленные на выяв-

Таблица 4

Структура стрессогенных факторов, влияющих на возможный рост суицидального риска у подростков 15–17 лет в зависимости от половой принадлежности (абс., %)

Факторы	Мужской пол		Женский пол	
	абс.	%	абс.	%
Алкоголь и наркотические средства	5	29,5	2	15,4
Несчастливая любовь	4	23,6	7	53,9
Противоправные действия	2	11,8	-	-
Деньги и проблемы с ними	1	5,9	-	-
Добровольный уход из жизни	14	82,6	8	61,6
Семейные неурядицы	2	11,8	6	46,2
Потеря смысла жизни	3	17,7	1	7,7
Чувство неполноценности	8	47,2	6	46,2
Школьные проблемы, проблемы выбора жизненного пути	1	5,9	5	38,5
Отношения с окружающими	3	17,7	5	38,5

ление внешних и внутренних суицидальных компонентов (табл. 3).

В совершении суицидальных попыток в прошлом признались два респондента (мальчик и девочка), причиной тому они называют: конфликт дома, с любимым, с подругой. Среди причин суицидальных мыслей мы видим и такие, как депрессия, месть, отсутствие интереса к жизни. На вопрос о способе предполагаемого суицида из общего количества опрошенных ответили 76 респондентов (31 девочка и 45 мальчиков) (рис. 4).

Завершенных попыток суицида, согласно опросу, у родственников опрашиваемых не было, лишь один респондент написал, что подобное случилось с его близким другом. Если же говорить об отношении к суициду, то преобладает отрицательное (83,0%), положительной оценки не отмечалось; 77,0% подростков считает, что нельзя таким образом решить проблемы, 15,0% – затруднилось ответить на этот вопрос. В целом большинство респондентов уже ориентированы на будущее, задумываются об окончании школы и поступлении в университет.

Соотнесем полученные данные с результатами диагностики при помощи методики «Выявление суицидального риска у детей» А.А. Кучера, В.П. Костюкевича [21]. Мы смогли выяснить, что из 34 респондентов, у которых был выявлен риск суи-

цида, 22 (64,7%) требуется работа по формированию антисуицидальных факторов (результаты, полученные по шкале «Добровольный уход из жизни»). А четыре респондента из данной группы (11,8%) показали результаты в пределах нормы, остальные 8 (23,5%) – результаты, на которые надо обратить особое внимание. Из всего числа респондентов с низким риском суицида (66) только для четверых (6,1%) потребовалась работа по формированию антисуицидальных факторов, для 18 (27,2%) – внимательное отношение в связи с определенными сферами жизнедеятельности, выделенными в опроснике. И 44 респондента (66,4%) показали результаты, приближенные к норме.

Обсуждение. Нами был проведен анализ данных диагностики, и мы смогли получить определенную информацию о факторах, которые могут способствовать формированию суицидальных намерений у подростков. У мальчиков к наиболее стрессогенным факторам относятся: *чувство неполноценности; употребление алкоголя и наркотических средств; трудности несчастной любви, потеря смысла жизни.* У девочек – следующие проблемы: *несчастливая любовь; семейные неурядицы; чувство неполноценности.* Значима оказалась и область школьных проблем, проблем выбора жизненного пути, сфера отношений с окружающими [17]. Наименьшее количество баллов и сре-

Таблица 5

Структура акцентуаций характера подростков (абс., %)

Вид акцентуаций	Низкий риск суицида		Высокий риск суицида	
	абс.	%	абс.	%
Демонстративность	17	25,7	19	55,9
Застревание	12	18,1	15	44,1
Педантичность	7	10,6	1	3,0
Возбудимость	11	16,6	24	70,6
Гипертимность	28	42,3	6	17,6
Дистимность	8	12,1	16	47,1
Тревожность	9	13,6	2	5,9
Экзальтированность	15	22,6	21	61,7
Эмотивность	26	39,3	9	26,5
Циклотивность	21	31,7	17	49,9

Таблица 6

Структура направленности личности подростков (абс., %)

Фактор	Низкий риск суицида		Высокий риск суицида	
	абс.	%	абс.	%
Направленность на себя	16	24,1	22	64,7
Направленность на общение	25	37,7	8	22,8
Направленность на деятельность	28	42,3	15	44,1

Таблица 7

Структура уровней субъективного ощущения одиночества подростков (абс., %)

Уровень	Низкий риск суицида		Высокий риск суицида	
	абс.	%	абс.	%
Высокий уровень	6	9,4	21	60,6
Средний уровень	28	43,8	10	30,3
Низкий уровень	31	46,8	3	9,1

ди девочек и среди мальчиков было набрано по шкалам «Противоправные действия» и «Деньги и проблемы с ними». Таким образом, на первый план выдвигаются сложности с межличностными отношениями подростка и самосознанием, самооценкой (табл. 4).

В нашем исследовании важным было рассмотреть и структуру акцентуированных черт характера респондентов. Данная методика предполагает, что акцентуированными могут быть несколько факторов черт характера респондента (либо нет ярко выраженных акцентуаций) (табл. 5).

У респондентов с риском возникновения суицидального поведения, таким образом, наиболее выраженными оказались акцентуации: 1) *возбудимость*; 2) *экзальтирован-*

ность; 3) *демонстративность*; 4) *циклотимность*; 5) *дистимность*. Исследование направленности личности показало, что респонденты группы риска чаще бывают ориентированы, во-первых, на себя, во-вторых, на дело, в то время как вторая группа респондентов показала преобладание направленности на деятельность, а на втором месте у них оказалась направленность на общение. Респондент может быть ориентирован не на одну исследуемую сферу, в идеале у гармоничной личности отмечается относительно равномерное соотношение всех сфер, но этого не показал никто из диагностируемых подростков (табл. 6).

Анкетирова респондентов, мы обратили внимание на те моменты, что многие под-

ростки с риском возникновения суицидального поведения в той или иной степени испытывают **чувство одиночества**: «часто» – 48,3%, «постоянно» – 22,9%, «редко» – 12,7%. В связи с этим весьма интересным для нас было определение уровней субъективного ощущения одиночества подростков (табл. 7).

Итак, среди значительного удельного веса подростков необходимо отметить такие качества, как *замкнутость, необщительность, скрытность, фрустрированность, переживание чувства одиночества, переменчивость настроения*. Могут проявляться *ранимость, впечатлительность, тревожность, неуверенность в своих силах, отсутствие и непонимание смысла жизни, отсутствие жизненных целей, планов на будущее* [16]. Отношения в семье такого подростка часто являются конфликтными, ребенок меняется, может неожиданно отдалиться от близких, перестать им доверять. Как правило, если в семье происходит конфликт, это вызывает у подростка сильные негативные эмоции, стресс [10]. Характерно, что респонденты с высоким риском суицида часто воспринимают родителей как «отвергающих», «агрессивных», они не считают для себя возможным поделиться своими переживаниями, предпочитая проводить время на улице. К тому же, если в силу тех или иных причин и отношения со сверстниками не складываются – ощущение подростком своего одиночества и ненужности многократно усиливается и может привести к серьезным последствиям. Подростки группы риска суицидального поведения, как правило, демонстрируют высокий уровень ощущения субъективного одиночества [19]. (Нельзя сбрасывать со счетов, насколько серьезно в этом возрасте дети подходят к вопросам любви и дружбы.)

Среди других стрессогенных факторов особого внимания для респондентов с риском суицида требуют: **у мальчиков** – чувство неполноценности; употребление алкоголя и наркотических средств; трудности несчастной любви, потеря смысла жизни; **у девочек** – несчастная любовь, семейные конфликты; чувство неполноценности. Знакома и область школьных проблем, проблем

выбора жизненного пути. Кроме того, внимательно следует относиться к подросткам со следующими акцентуациями характера: *возбудимость, экзальтированность, демонстративность, циклотимность, дистимность, так как именно они являются преобладающими у подростков с риском аутоагрессивного поведения*. Личность таких детей обычно имеет преобладающую направленность на себя, свои переживания, заботы, удовлетворение собственных потребностей, поэтому важно ориентировать их на другие сферы – сферу общения с взрослыми и сверстниками, деятельностьную сферу [3].

Заключение. Проведенное исследование на базе МОУ «ОГ № 3» г. Архангельска позволило обнаружить целый ряд социально-психологических особенностей, свидетельствующих о возможном риске суицида подростков. Подростки, как правило, импульсивны, вспыльчивы, агрессивны, тяжело переживают конфликтные ситуации в семье и в среде сверстников, испытывают чувство одиночества и ненужности, у многих из них появляются мысли и фантазии о смерти. Для некоторых из учащихся характерны ощущения бессмысленности жизни, нарушения ценностной системы (особенно в области целей и смысла жизни). Поэтому становится вполне очевидным и актуальным усиление **профилактической и реабилитационной работы**. Создание на базе школ службы социально-психологической помощи подросткам с риском суицидального поведения поможет сделать ее более результативной [18]. Главное требование к подобной работе – *необходимость действовать комплексно и скоординировано* [1]. Один из основных принципов – реализация в образовательном учреждении гуманистического, дифференцированного, индивидуального подхода, что может позволить своевременно проанализировать изменения ситуации в жизни подростка и помочь ему в трудной ситуации. Работа психологической службы должна строиться с учетом индивидуальной и групповой работы с подростками, охватывать ближайшее окружение возможного суицидента [5]. В процессе работы данной службы могут быть организованы встречи с интересными

Рис. 5. Взаимодействие всех участников процесса профилактики и реабилитации суицидального поведения

людьми, достигшими в жизни определенных положительных результатов, которые могут сыграть роль авторитета для подростков, постоянно должны функционировать служба индивидуального психологического, медицинского и социального консультирования для подростков и их близких. Огромная роль отводится организации просветительской работы. Успех коррекционной работы с подростком без сотрудничества с родителями или другими взрослыми, без опоры на взаимоотношения со сверстниками в зависимости от характера отклонений в развитии и поведении оказывается либо недостаточно эффективным, либо попросту безрезультатным [8]. Работа службы основана на комплексном подходе (рис. 5).

Показателями успешной коррекционной работы с подростками можно считать снижение уровня суицидального риска, повышение уровня эмоциональной устойчивости, жизненного тонуса, уменьшение ощущения субъективного одиночества, установление положительной самооценки, более адекватное восприятие внутреннего мира, улучшение взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, гармонизация ценностных ориентаций, увеличение направленности подростка на деятельность [20]. В резуль-

тате ожидается достижение адекватного представления подростков о ценности себя самого и другого человека, формируются антисуицидальные факторы. Осознание проблем в отношениях с другими людьми и с самим собой поможет расширить адаптивный потенциал и сформировать положительные стратегии взаимодействия, позволит подросткам расширить их адаптивные возможности, гармонизировать межличностное взаимодействие, тем самым повысить уровень их социально-психологической адаптации и качества жизни, снизить возможность возникновения аутоагрессивных тенденций.

Некоторые результаты эмпирического исследования, по мнению авторов, можно использовать при создании проекта психологической службы, направленной на помощь подросткам с высоким риском суицидального поведения, на снижение уровня аутоагрессии, профилактику суицидов и обеспечения социально-психологической адаптации подростков.

Благодарности. Выражаем благодарность сотрудникам МОУ «Общеобразовательная гимназия № 3» г. Архангельска за предоставленную возможность по проведению исследования в рамках заявленной темы.

Список литературы

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков. СПб.: Питер, 2004. 156 с.
2. Адамова Л.И. Профилактика суицидального поведения. М.: Эксмо, 2009. 189 с.

3. Алан Л. Суицид. Общие теории и предотвращение. СПб.: Питер, 2008. 210 с.
4. Амбрумова А.Г. О самоубийцах // Аргументы и факты. 2009. Март. № 12.
5. Амбрумова А.Г. Социально-психологическая дезадаптация личности и профилактика суицида (библиографический обзор) // Вопросы психологии. 1981. № 4. С. 91–102.
6. Волкова А.Н. Психолого-педагогическая поддержка детей суицидентов // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 1998. № 2. С. 36–43.
7. Вроно Е.М. Диагностика суицидального поведения на различных вариантах депрессии у детей и подростков // Научные и организационные проблемы суицидологии. М., 1983. С. 80–89.
8. Гилинский И.Я., Юнацкевич Я.И. Социологические и психолого-педагогические основы суицидологии. СПб.: Медпресс, 1999. 338 с.
9. Горская М.В. Диагностика суицидального поведения у подростков // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 1994. № 1. С. 44–52.
10. Дюркгейм Э. Самоубийство. Социологический этюд. М.: Мысль, 1994. 400 с.
11. Егоров А.Ю., Игумнов С.А. Расстройства поведения у подростков: клинико-психологические аспекты. СПб.: Речь, 2005. 436 с.
12. Ениколопов С.Н. Некоторые проблемы психологии агрессивного поведения детей и подростков // Социальная и клиническая психиатрия. 2002. Вып. 2. С. 40–45.
13. Ефремов В.С. Основы суицидологии. СПб.: Диалект, 2004. 480 с.
14. Жезлова Л.Я. К вопросу о самоубийствах детей и подростков // Актуальные проблемы суицидологии. 1978. С. 93–104.
15. Сенкевич Л.В. Копинг-стратегии лиц с отклоняющимся и нормативным поведением на разных возрастных этапах // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 15. 2016. № 2 (135). С. 53–63.
16. Снайдер Р. Практическая психология для подростков. М.: ИНФРА, 2007. 270 с.
17. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / под ред. С.Ю. Циркина. СПб.: Питер, 2004. 895 с.
18. Старшенбаум Г. Суицидология и кризисная психотерапия. М.: КОГИТО-ЦЕНТР, 2005. 376 с.
19. Фрейд З. Три очерка по теории сексуальности // Психология бессознательного. СПб.: Питер, 2004. С. 113–180.
20. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М.: АСТ-ЛТД, 1994. 672 с.
21. Фурманов И.А. Детская агрессивность. Минск: Литера, 1996. 192 с.

References

1. Averin V.A. Psikhologiya detej i podrostkov. SPb.: Piter, 2004. 156 s.
2. Adamova L.I. Profilaktika suicidal'nogo povedeniya. M.: Eksmo, 2009. 189 s.
3. Alan L. Suicid. Obshchie teorii i predotvrashchenie. SPb.: Piter, 2008. 210 s.
4. Ambrumova A.G. O samoubijstvah // Argumenty i fakty. 2009. Mart. № 12.
5. Ambrumova A.G. Social'no-psikhologicheskaya dezadaptatsiya lichnosti i profilaktika suicida (bibliograficheskij obzor) // Voprosy psikhologii. 1981. № 4. S. 91–102.
6. Volkova A.N. Psikhologo-pedagogicheskaya podderzhka detej suicidentov // Vestnik psikhosocial'noj i korrekcionno-reabilitacionnoj raboty. 1998. № 2. S. 36–43.
7. Vrono E.M. Diagnostika suicidal'nogo povedeniya na razlichnykh variantakh depressii u detej i podrostkov // Nauchnye i organizacionnye problemy suicidologii. M., 1983. S. 80–89.
8. Gilinskij I.Ya., Yunackevich Ya.I. Sociologicheskie i psikhologo-pedagogicheskie osnovy suicidologii. SPb.: Medpress, 1999. 338 s.
9. Gorskaya M.V. Diagnostika suicidal'nogo povedeniya u podrostkov // Vestnik psikhosocial'noj i korrekcionno-reabilitacionnoj raboty. 1994. № 1. S. 44–52.
10. Dyurkgejm E. Samoubijstvo. Sociologicheskij etjud. M.: Mysl', 1994. 400 s.
11. Egorov A.Yu., Igumnov S.A. Rasstrojstva povedeniya u podrostkov: kliniko-psikhologicheskie aspekty. SPb.: Rech', 2005. 436 s.
12. Enikopolov S.N. Nekotorye problemy psikhologii agressivnogo povedeniya detej i podrostkov // Social'naya i klinicheskaya psixhiatriya. 2002. Vyp. 2. S. 40–45.
13. Efremov V.S. Osnovy suicidologii. SPb.: Dialekt, 2004. 480 s.
14. Zhezlova L.Ya. K voprosu o samoubijstvakh detej i podrostkov // Aktual'nye problemy suicidologii. 1978. S. 93–104.
15. Senkevich L.V. Koping-strategii lic s otklonyayushchimsya i normativnym povedeniem na raznykh vrazrastykh etapakh // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 15. 2016. № 2 (135). S. 53–63.

16. Snajder R. Prakticheskaya psikhologiya dlya podrostkov. M.: INFRA, 2007. 270 s.
17. Spravochnik po psikhologii i psikhiiatrii detskogo i podrostkovogo vozrasta / pod red. S.Yu. Cirkina. SPb.: Piter, 2004. 895 s.
18. Starshenbaum G. Suicidologiya i krizisnaya psikhoterapiya. M.: KOGITO-CENTR, 2005. 376 s.
19. Frejd Z. Tri ocherka po teorii seksual'nosti // Psikhologiya bessoznatel'nogo. SPb.: Piter, 2004. S. 113–180.
20. Fromm E. Anatomiya chelovecheskoj destruktivnosti. M.: AST-LTD, 1994. 672 s.
21. Furmanov I.A. Detskaya agressivnost'. Minsk: Litera, 1996. 192 s.

Библиографическое описание статьи / Reference to article

Ростовская Т.К., Шимановская Я.В. Социально-психологические особенности подростков, склонных к аутоагрессивному поведению // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 16. 2017. № 5 (144). С. 96–106. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-96-106 (Библиографическое описание согласно российским стандартам).

Rostovskaya T.K., Shimanovskaya Ya.V. Social'no-psikhologicheskie osobennosti podrostkov, sklonnykh k autoagressivnomu povedeniyu // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 16. 2017. № 5 (144). S. 96–106. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-96-106 (Reference in Roman script).

Rostovskaya, T.K. & Shimanovskaya, Ya.V. (2017) Socio-Psychological Characteristics of Adolescents Prone to Autoaggressive Behavior, *Scientific Notes of Russian State Social University*. Vol. 16. No. 5 (144). P. 96–106. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-96-106 (International bibliographic description).

Е.А. Володарская,

д-р психол. наук, ведущий научный сотрудник Центра истории организации науки и науковедения Института истории естествознания и техники им. С.И. Вавилова Российской академии наук, Москва.

E.A. Volodarskaya,

doctor of psychological sciences, leading researcher of History of the organization of science and science of science, S.I. Vavilov Institute for the History of Science and Technology of the Russian Academy of Sciences, Moscow.

E-mail: eavolod@gmail.com

Т.В. Разина,

д-р психол. наук, доцент, главный научный сотрудник Отдела перспективных научных исследований РАО, Москва.

T.V. Razina,

doctor of psychological sciences, associate professor, chief researcher of Department of Advanced Scientific Research Russian Academy of Education, Moscow.

E-mail: razinat@mail.ru

Я.В. Фролова,

педагог-психолог МОУ СОШ № 5 им. О.А. Варенцовой, Ярославль.

Ya.V. Frolova,

pedagogue-psychologist MOU School № 5 n.a. O.A. Varentsova, Yaroslavl.

E-mail: frolovayanavl@mail.ru

УДК 159.9; 64.013.4

DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-107-117

Имидж ученого у детей с ограниченными возможностями здоровья¹

The Image of a Scientist Among Children with Disabilities

Дата поступления

21.07.2017

Дата препринта

29.09.2017

Дата публикации

31.10.2017

Аннотация: в статье анализируются особенности имиджа ученого, выявленные с помощью психодиагностической методики «Нарисуй ученого» («Draw a scientist (DAST)») на выборке младших школьников с нормальным развитием и с ограниченными возможностями здоровья. Приводятся результаты сравнительного анализа двух выборок, выделяются стереотипы в восприятии представителя научного сообщества. Делается вывод о влиянии сформированного образа ученого у ребенка с ограниченными возможностями здоровья на формирование его профессиональных предпочтений и интереса к исследовательской деятельности.

Annotation: in the article the features of the image of the scientist revealed using the psychodiagnostic method («Draw a scientist (DAST)») on a sample of junior schoolchildren with normal development and with limited health capabilities are analyzed, the results of a comparative analysis of two samples are given, stereotypes in The perception of a representative of the scientific community and draws the conclusion that the formed image of the scientist influences the formation of his professional preferences and interest in research activities.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 18-013-00723 «Метакогнитивная регуляция мотивации научной деятельности в профессиональном стрессе».

Ключевые слова: *имидж ученого, дети с ограниченными возможностями здоровья, рисуночный тест, стереотипы восприятия.*

Key words: *image of the scientist, handicapped children, the picture test, perception stereotypes.*

Введение. Имидж науки – это образ-представление о личности ученого, содержании научного исследования и его результатах, закономерностях научного общения в рамках профессионального исследовательского сообщества [4]. В психологии имиджа принято выделять два основных типа имиджформирующей информации – прямая и косвенная, на основе которых складывается, в частности, имидж науки [20]. Особенность *прямого типа* имиджформирующей информации заключается в ее влиянии через непосредственный межличностный контакт с ученым, собственный опыт исследовательской деятельности, посещение научных мероприятий, знакомство с научной литературой. Опосредованность межличностных отношений между субъектом и источником знаний о науке и ученых, которая может выражаться, главным образом, в воздействии средств массовой коммуникации, ведет к *косвенному пути* влияния имиджформирующей информации [13]. Существующее общественное мнение о системе взаимодействия науки и общества, содержательных, эмоционально-оценочных и индикативных компонентах *имиджа науки* распространяется и присваивается молодыми поколениями, школьниками, студентами и влечет за собой формирование представлений о данной области жизнедеятельности, научном сообществе, результативности деятельности, о социальной ответственности ученых за практическое использование результатов из открытий и изобретений.

Понимание закономерностей формирования имиджа науки у разных социальных групп, системы представлений об ученых и их профессиональной деятельности, интереса к науке и желания заниматься ею во многом определяет выбор науки как возможной сферы будущей профессиональной самореализации. Оценка профессии ученого как потенциально возможной для будущей профессиональной самореализации влияет на принятие окончательного

решения. Разнообразие источников информации о науке при недостаточном личном опыте исследовательской деятельности, сформированном зачастую лишь на основе лабораторных занятий в школе по дисциплинам естественно-научного цикла, позволяет предположить наличие значительного воздействия и приоритета косвенной имиджформирующей информации у представителей молодого поколения [27]. *Наличие дифференцированных представлений о различных профессиях выступает важным аспектом профессионального самоопределения личности.* Если школьник не имеет представления о специфике работы инженера, технолога, логистика, аналитика и др., то он вряд ли изберет данные профессии. Даже если под влияние иных факторов данные профессии будут выбраны, велика вероятность разочарования в дальнейшем. Всё сказанное справедливо и в отношении профессии научного работника. Выявлено, что чем менее стереотипный образ ученых будет формироваться в сознании школьников и студентов, тем с большей вероятностью они будут положительно относиться к науке и с большей вероятностью впоследствии изберут научную деятельность в качестве профессиональной [21; 23; 25]. Существующие в обществе стереотипы восприятия возможностей детей с ограниченными возможностями здоровья мешают им осуществить адекватный профессиональный выбор, в том числе заниматься научно-исследовательской работой.

Проблема *профессионального самоопределения* стоит на данный момент крайне остро как для детей с нормальным развитием, так и для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Помимо объективных ограничений в приобретении той или иной профессии существуют субъективные – определенные стереотипы, связанные с восприятием профессий в обществе, предписывающими выбирать одну профессию и отвергать другие [8; 19]. Для

детей с ОВЗ проблема профессионального самоопределения имеет еще более острый характер в силу наличия объективных физических или когнитивных ограничений. Тем не менее существует большое количество совершенно несостоятельных представлений о профессиональных возможностях таких детей. Например, само собой подразумевается, что такие дети не способны освоить высокоинтеллектуальные профессии, в частности не могут быть научными работниками. Стоит отметить, что дети с определенными ограничениями (например, синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), нарушения опорно-двигательного аппарата и т.д.) зачастую превосходят своих сверстников в когнитивном развитии [2; 6; 18]. Профессиональное самоопределение трактуется как поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, выбор между стратегиями адаптации через подчинение среде и высвобождение внутренних ресурсов развития личности [16; 11]. Выделяют несколько этапов процесса профессиональной ориентации подростков с ограниченными возможностями здоровья: **подготовительный**, на котором формулируется трудовой прогноз, включающий определение возможных видов профессиональной деятельности, профессий, соответствующих интересам и склонностям подростка, **эмоциональной и личностной готовности** к выбору профессии, **формирующий**, нацеленный на ориентацию детей на показанные им виды профессиональной деятельности и включающий ряд специальных мероприятий, а также **адаптационный**, реализующийся в процессе трудоустройства личности с ограниченными возможностями жизнедеятельности и предполагающий диагностику эмоциональной и личностной удовлетворенности трудовой деятельностью [1; 17].

Известно, что многие известные ученые и изобретатели в детстве не проявляли высоких интеллектуальных способностей. Например, Альберт Эйнштейн развивался с большой задержкой, до трех лет вообще не говорил, не играл со своими сверстника-

ми в коллективные игры, предпочитая часами строить картонные домики, без видимых причин он мог внезапно впасть в ярость [3]. Томас Эдисон начал говорить лишь в четыре года, к одиннадцати годам оглох [12]. Учителя считали его «ограниченным». Родителей попросили забрать ребенка из школы. Мать уже дома дала ему первое образование. Стивен Хокинг – физик и математик мирового уровня, которому принадлежит теория большого взрыва и черной дыры, страдал боковым амиотрофическим склерозом (БАС), был парализован практически полностью [9]. В качестве примера успешной самореализации в научной сфере лиц с ОВЗ можно привести судьбу Ольги Ивановны Скороходовой – советского ученого-дефектолога, педагога, литератора, кандидата педагогических наук. Работая в Научно-исследовательском институте дефектологии Академии педагогических наук СССР, являлась единственным в мире слепоглухим научным сотрудником. При полном отсутствии зрения и слуха Ольга Ивановна создала ряд научных работ, затрагивающих проблему развития, воспитания и обучения слепоглухих детей [10]. На первый взгляд может показаться, что данные примеры уникальны и подобные случаи встречаются очень редко. Однако, они, возможно, были бы более частыми, если бы при работе с детьми с ОВЗ педагоги и родители могли их непредвзято ориентировать на более широкий круг профессий, в том числе и на профессию научного работника. А изучение особенностей образа ученого и науки в целом у детей с ограниченными возможностями здоровья как фактора выбора в будущем исследовательской профессии способствовало бы более адекватному профессиональному самоопределению и успешной социализации.

Методика. Содержание стереотипных представлений об ученых подробно были изучены в работе D.W. Chambers и обобщены на выборке более 4000 респондентов [22]. Основным методом сбора данных был тест «Нарисуй ученого» (DAST). В итоге этой работы автор выделил семь критериев, наличие которых говорит о сложившемся стереотипном образе ученого. В их число входят

Таблица 1

Соотношение стереотипных и альтернативных показателей в тесте «Нарисуй ученого» (DAST) в различных выборках (%)

Критерии в DAST	Дети с нормальным развитием	Дети с ОВЗ
Лабораторный халат	42,86	28,57
Очки	61,90	33,33
Волосы на лице (борода, усы, баки)	38,10	19,05
Символы исследований (приборы и оборудование)	76,19	57,14
Символы знаний (книги, картотеки)	38,10	19,05
Технологии (научные продукты)	42,86	38,10
Соответствующие подписи	47,62	19,05

лабораторный халат, очки, усы или борода, символы исследований (приборы и оборудование), символы знаний (книги, картотеки), технологии (научные продукты), соответствующие подписи (формулы, комментарии типа «эврика», «я нашел» и т.п.). В том же исследовании было показано отсутствие принципиальных отличий стереотипных образов ученых у франко- и англоговорящих канадских студентов, что позволяет предположить наличие определенных устойчивых кросскультурных стереотипов в образе ученого D.W. Chambers. Выявлено, что к пятому классу школы (9–11 лет) изображения ученых на рисунках детей становятся по многим показателям стереотипными [26]. Между тем наличие определенной степени стереотипности образа ученого, ряда элементов, которые отражают его профессиональную соотнесенность и содержание деятельности, необходимы. Без них теряется предметность образа, исчезает его когнитивное наполнение. Наличие стереотипных компонентов, особенно у детей младших возрастов и у детей с ОВЗ, свидетельствует о том, что у них все же имеется образ ученого как представителя определенной профессии, он качественно специфичен и автохтонен, дети понимают специфику работы ученого, могут дифференцировать его от других профессий (учитель, врач, медсестра и т.д.).

Цель данного исследования – установить, насколько в рисунках детей школьного возраста с нормой и с ОВЗ проявляются стереотипные черты образа ученого, по каким критериям происходит данная стереотипизация.

Для достижения поставленной цели был использован тест «Нарисуй ученого» (DAST), разработанный D.W. Chambers. В соответствии с методикой мы просили испытуемых сделать рисунок (или написать картину), на котором изображен ученый за работой. Испытуемым давался стандартный лист белой бумаги формата А4 и цветные карандаши: простой (серый), черный, красный, желтый, зеленый, оранжевый, синий, фиолетовый, сиреневый. После окончания работы на обратной стороне листа испытуемых просили написать небольшой рассказ (эссе) по рисунку или картине. Важно было указать что происходит, чем занимается ученый, кто это такой, в какой научной отрасли он работает. Исследование проводилось индивидуально или в малых группах до семи человек. В процессе работы исследователь мог задавать уточняющие вопросы. При анализе рисунков мы опирались в первую очередь на стереотипные критерии, предложенные D.W. Chambers и некоторые альтернативные критерии, которые используются в более поздних работах. Также осуществлялся и качественный анализ содержания рисунков.

Исследование проводилось в школах города Ярославля в 2016–2017 гг. Выборка детей с ОВЗ составила 21 человек в возрасте от 8 до 12 лет, средний возраст – 10,4 года. Из них – 8 девочек (38,1%) и 13 мальчиков (61,9%). У всех детей был поставлен диагноз – нарушение речевого развития системного характера у некоторых детей были также дополнительные диагнозы – заикание, дисграфия, дислексия и т.п. Методом копирования

Рис. 1. Рисунки детей с нормальным (слева) развитием и с ОВЗ (справа), содержащие 6 стереотипных критериев (по D.W. Chambers)

пара (по критериям возраста, пола, класса, школы) из выборки детей с нормальным развитием была подобрана контрольная группа.

Результаты. В результате проведенного эмпирического исследования было осуществлено сравнение по основным семи стереотипным критериям восприятия имиджа ученого (табл. 1).

Как можно видеть из таблицы 1, у детей с ОВЗ процент стереотипных изображений по всем критериям значительно ниже, чем у детей с нормальным развитием, но даже у детей с нормальным развитием эти показатели не так высоки, как у их зарубежных сверстников [5]. Были работы, которые содержали шесть стереотипных критериев (рис. 1). С одной стороны, это говорит о свободе, отсутствии штампов в сознании детей, самостоятельном конструировании образа ученого. С другой стороны, в выборке детей с ОВЗ подобные низкие результаты наводят на мысль об отсутствии у них представлений о науке и содержании деятельности ученого. По-видимому, в первую очередь ученого как представителя своей профессии дети определяют через символы исследований (приборы и оборудование), т.е. через инструменты научной деятельности, средства

труда. Данный показатель чаще всего присутствует в рисунках (57,15% детей с ОВЗ и 76,15% у детей без ОВЗ). Среди критериев, которые в большей степени ассоциируются с внешним обликом ученого, на первом месте оказались очки. Хотя дети с ОВЗ рисуют их менее чем в половине случаев – 33,33%.

Здесь необходимо отметить, что, по нашему мнению, в стереотипный критерий «Волосы на лице» можно кроме наличия бород, усов и бакенбард включить также нетипичную прическу, например растрепанные волосы или волосы, стоящие дыбом (как на рисунке 1 и на левом и на правом изображении). Подобные примеры наблюдались в рисунках более чем у 27% здоровых детей. Вероятно, это следствие действия различных СМИ (мультфильмов, комиксов), потребителями которых являются дети данного возраста. В то же время у 19,05% детей с ОВЗ появлялись рисунки, которые не содержали ни одного стереотипного критерия (рис. 2).

Показательно и наличие эссе, поясняющее содержание рисунка. У детей с нормальным развитием эссе присутствовало в 95,2% случаев и содержало в среднем девять слов. У детей с ОВЗ эссе написали лишь 52,3% детей, среднее количество слов со-

Рис. 2. Рисунки детей с ОВЗ, не содержащие ни одного стереотипного критерия (по D.W. Chambers)

ставило восемь единиц. С учетом характера нарушений развития подобные результаты выглядят довольно оптимистично. Однако практически все эссе содержат грубые стилистические, орфографические и пунктуационные ошибки, что связано с характером ОВЗ детей в данной выборке – нарушение речевого развития системного характера. В частности, одной из основных особенностей рисунков детей с ОВЗ была их крайне слабая информативность и дифференцированность. Довольно типичной для наших исследований являлась ситуация, когда ребенок с ОВЗ рисовал человека без каких-либо признаков его отношения к научной работе. В 57,1% рисунков нельзя было определить, в какой отрасли науки работает ученый. При этом в контрольной группе детей с нормальным развитием низкая содержательная наполненность изображений ученых выявлена лишь 9,5% случаев. В 19,05% случаев невозможно даже приблизительно определить возраст ученого (в контрольной группе подобные ситуации характерны для 4,5% рисунков). В 9,5% на рисунках

детей с ОВЗ нельзя определить пол ученого (в контрольной группе таких случаев не было). Одежда ученого не прорисована, невозможно идентифицировать ее характер на 38,1% рисунков (в контрольной группе – 23,8%). Выявленный эффект аморфного образа наблюдался и в исследованиях зарубежных ученых [24].

У детей с ОВЗ в нашей выборке в 14,2% случаев образный и когнитивный компоненты модели ученого не согласованы. Например, на рисунке 3 изображен ученый, который по всем канонам может быть охарактеризован как «злодей» или «сумасшедший ученый». Однако в эссе к этим рисункам дети писали об очень гуманистической направленности деятельности ученого: «Он изобрел пылесос, который избавляет от урагана, он сделал дружелюбный аппарат», «Он пытается сделать робота для того, чтобы он защищал и помогал людям».

У детей с нормальным развитием на рисунках появляются ученые отражающие мультипликационные образы ученых-злодеев (рис. 4).

Рис. 3. Признаки агрессии в рисунках детей с ОВЗ

Рис. 4. Воспроизведение мультипликационного образа ученого-злодея в рисунках детей с нормальным развитием

Эти рисунки сопровождаются эссе. В них дети пишут о том, что ученые создают какие-либо устройства, с помощью которых хотят поработить или уничтожить мир. То есть субъективная модель ученого содержит довольно согласованные образный и когнитивный компоненты, внутренне связанные и взаимозависимые.

Обсуждение. Полученные результаты слабого отражения в рисунках содержательной составляющей научной деятельности (прорисовка предметов и среды исследо-

вания, знаков внешнего облика, изобретений) говорит о довольно размытом, недостаточно сформированном образе ученого у детей с ОВЗ. Надо отметить, что рисунков, на которых бы присутствовали одновременно все стереотипные критерии, не наблюдалось ни у детей с нормальным развитием, ни у детей с ОВЗ. Такое отсутствие детализации, с одной стороны, говорит о крайне неопределенных представлениях о данной сфере деятельности и представителях науки. Это связано с индифферентным отно-

шением, отсутствием эмоциональной насыщенности сферы научной деятельности для респондентов. С другой стороны, отсутствие деталей в образе позволяет сосредоточиться не на личности, а на самой деятельности и ее результатах (например, доска с формулами). Однако следствием этого является обезличивание науки. Когда экспериментатор спрашивал, каким образом по рисунку можно определить, что тут изображен ученый, дети зачастую не могли дать ответа, либо ответы носили формальный характер. Иногда дети давали верные объяснения: «Он изучает вещества», «Он ставит опыты», «Он изобретает лекарства», но описанные исследовательские действия не находили никакого отображения на рисунке. Итак, можно заключить, что *субъективная модель ученого у детей состоит из когнитивного и образного компонентов, которые у детей с ОВЗ не всегда взаимосвязаны и не всегда развиваются параллельно*. Подобный диссонанс, по-видимому, в первую очередь отражает общие закономерности мировосприятия данных детей, а также свидетельствует об их невозможности создать целостный, непротиворечивый образ ученого. Показательно, что эссе и те открытия, изобретения, которые дети приписывают ученым, вероятно, отражают актуальные потребности самих детей в защите и поддержке. При этом у детей с нормальным развитием данная модель, хотя и не совсем адекватна реальному содержанию деятельности исследователя, но она целостна и обладает внутренней логикой. Среди всех критериев, относящихся к внешнему облику ученого, *очки* – самый устойчивый признак имиджа ученого. Необходимость изображения данного элемента связана с особенностями процесса профессионального обучения, который очень точно описывается детьми: «Со школьной скамьи он мечтает стать ученым. Поэтому он с 16-ти лет много читал и посадил зрение. Он ходит в очках со школы». Показательно, что даже если на рисунке дети не изображают очки по какой-либо причине, то они упоминают о них в эссе: «Он целыми днями сидит в кабинете, и скорее всего у него есть очки, т.к. он испортил зрение». Внутри нашей выборки

(даже при условии единообразного характера нарушений) уровень когнитивного развития детей очень разный и это ярко проявляется в их работах. Например, рисунок ребенка с ОВЗ (рис. 1) практически ничем не отличается от рисунков детей с нормальным развитием не только по формальным признакам, но и по попытке передать характер, настроение персонажа, а также по содержанию эссе. Достаточно показательными являются качественные особенности рисунков детей с ОВЗ. Дети с ОВЗ по сравнению с детьми без подобных нарушений в своих рисунках часто наделяют ученых элементами, традиционно трактуемыми как критерии агрессии, а именно: оскаленные зубы, поднятые вверх руки или чрезмерно увеличенные кисти. Рисунки выполнены в более грубой, агрессивной манере (сильный нажим, преобладание контрастных или черных, темных расцветок), что отражает общую ситуацию психологического неблагополучия (рис. 3).

Заключение. Профессиональное самоопределение имеет очень большое значение для социализации, социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья. На успешность этого процесса во много влияет и образ профессии, социальные стереотипы, существующие в массовом сознании, уважение и признание специалиста. Всё это в полной мере относится к сфере науки и имиджу ученого, сложившегося в обществе. Самые первые представления о науке и научных работниках дети получают из мультфильмов или детских познавательных передач, в которых образ ученого сейчас, к сожалению, весьма искажен, стереотипизирован и далек от реальности. Для того чтобы критически отнестись к имиджу ученого, отделить реальное от фантастического, сформировать в результате адекватный образ необходимы значительные когнитивные усилия, наличие достаточно высокого уровня общего развития. Содержательная наполненность и эмоционально-оценочное отношение к ученым и профессиональному научному сообществу может выступать важным условием интереса к миру науки, желания развивать исследовательские умения и на-

выки, использовать научные результаты в повседневной жизни и в целом выбора в будущем профессии научного работника. Поэтому понимание имиджа ученого значимо для сопровождения профессионального самоопределения школьников и в особенности детей с ограниченными возможностями здоровья.

Безусловно, рисунок детей с ОВЗ, как и любая другая рисуночная методика, несет в себе отпечаток нарушений психического развития. Так, рисунок ученого, обладающего типичными и особенными чертами, отражающий специфику профессиональной деятельности, довольно часто встречается у детей с нормальным развитием и весьма

приблизительно может говорить о заинтересованности автора в научно-исследовательской деятельности. Однако появление подробного и зрелого рисунка ученого у ребенка с ОВЗ с намного большей вероятностью свидетельствует о его интересе к данной сфере деятельности, а также достаточном для этого уровне когнитивного развития. Опыт применения рисуночной методики «Нарисуй ученого» показал диагностические возможности и значительный потенциал данного исследовательского направления в работе как с детьми с ОВЗ, так и с нормально развитыми респондентами для выявления имиджа ученого как фактора профессионального самоопределения.

Список литературы

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Владос, 2003. 368 с.
2. Болотовский Г.В., Чутко Л.С., Попова И.В. Гиперактивный ребенок. СПб.: Омега, 2010. 160 с.
3. Визгин В.П., Кобзарев И.Ю., Явелов В.Е. Научное творчество и жизнь Альберта Эйнштейна. М.: Наука, 1988. 304 с.
4. Володарская Е.А. Динамика имиджа науки в процессе развития исследовательских умений студентов // Психологический журнал. Т. 30. 2009. № 1. С. 14–31.
5. Володарская Е.А., Разина Т.В. Источниковая база для изучения имиджа ученого // Человеческий капитал. 2017. № 2. С. 6–11.
6. Дети с СДВГ: причины, диагностика, комплексная помощь / под ред. М.М. Безруких. М.: МОДЭК, 2009. 248 с.
7. Кисляков П.А., Феофанов В.Н., Удодов А.Г., Силаева О.А. Направления исследований социально-психологической безопасности детей с нарушениями интеллекта // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 15. 2016. № 4 (137). С. 34–41.
8. Ключко О.С. Взаимосвязь стереотипов профессиональной деятельности и психологической дистанции в различных профессиональных группах: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2007. 181 с.
9. Колчинский И.Г., Корсунь А.А., Родригес М.Г. Хокинг Стивен Уильям // Астрономы: Биографический справочник. Киев: Наукова думка, 1986. 512 с.
10. Левитин К.Е. «Я прошла сквозь мрак и бури...». М.: Всероссийское общество слепых, 1976. 100 с.
11. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. 1997. № 4. С. 37–42.
12. Надеждин Н.Я. Томас Эдисон: «Человек изобретающий». М.: Майор, 2010. 191 с.
13. Панасюк А.Ю. Понятие «имидж» в сопоставлении с другими сходными понятиями // Известия Академии имиджологии / под ред. Е.А. Петровой. Т. 1. М.: РИЦ АИМ, 2005. С. 31–50.
14. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая рос. энцикл., 2002. 528 с.
15. Петрова Е.А., Морозов В.А., Бабич Е.Г., Дубровинская Е.И. Здоровье как объект психологического исследования // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 15. 2016. № 2 (135). С. 6–13.
16. Пряжников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. М.: МПСИ, 2002. 400 с.

17. Свистунуова Е.В., Ананьева Е.В. Комплексный подход к профориентации и профконсультированию подростков с ограниченными возможностями здоровья // Системная психология и социология. 2011. № 4. С. 77–86.
18. Серёгина И.Н. Особенности психического развития детей страдающих синдромом дефицита внимания и гиперактивности // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: матер. XIII междунар. науч.-практ. конф.: сб. ст. Ч. III. Новосибирск: СибАК, 2012. 269 с. С. 68–74.
19. Суходольская Н.П. Социальный стереотип в жизнедеятельности людей: дис. ... канд. филос. наук. М., 2009. 168 с.
20. Цветкова Н.А., Петрова Е.А., Горшкова В.В. Социально-психологические характеристики текущего, зеркального и желаемого имиджа преподавателя вуза // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 16. 2017. № 1 (140). С. 50–61.
21. Bodzin A., Gehringer M. Can meeting actual scientists change students' perceptions of scientists? // Science and Children. 2011. No. 39 (1). P. 36–41.
22. Chambers D.W. Stereotypic Images of the Scientist: The Draw-A-Scientist Test // Science Education. 1983. No. 67 (2). P. 255–265.
23. Christidou V. Interest, attitudes and images related to science: Combining students' voices with the voices of school Science, teachers, and popular science // International Journal of Environmental & Science Education Vol. 6. 2011. No. 2. P. 141–159.
24. Leblebicioglu G., Metin D., Yardimci E., Cetin P.S. The effect of informal and formal interaction between scientists and children at a science camp on their images of scientists // Science Education International. Vol. 22. 2011. No. 3. P. 158–174.
25. Rosenthal D.B. Images of scientists: A comparison of biology and liberal studies majors // School Science and Mathematics. 1993. No. 93. P. 212–216.
26. Türkmen H. Turkish Primary Students' Perceptions about Scientist and What Factors Affecting the Image of the Scientists // Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education. 2008. No. 4(1). P. 55–61.
27. Volodarskays Y.A. Grandes lighes et perspectives d'étude de l'image de la science dans la societe modern russe // Les representations sociales: Theories, methods et applications / Sous la direction de G. Lo Monaco, S. Delouvee, P. Rateau. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. 2016. P. 431–437.

References

1. Akatov L.I. Social'naya reabilitaciya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. Psikhologicheskie osnovy: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. M.: Vlados, 2003. 368 s.
2. Bolotovskij G.V., Chutko L.S., Popova I.V. Giperaktivnyj rebenok. SPb.: Omega, 2010. 160 s.
3. Vizgin V.P., Kobzarev I.Yu., Yavelov V.E. Nauchnoe tvorchestvo i zhizn' Al'berta Ejnshtejna. M.: Nauka, 1988. 304 s.
4. Volodarskaya E.A. Dinamika imidzha nauki v processe razvitiya issledovatel'skikh umenij studentov // Psikhologicheskij zhurnal. T. 30. 2009. № 1. S. 14–31.
5. Volodarskaya E.A., Razina T.V. Istochnikovaya baza dlya izucheniya imidzha uchenogo // Chelovecheskij kapital. 2017. № 2. S. 6–11.
6. Deti s SDVG: prichiny, diagnostika, kompleksnaya pomoshch' / pod red. M.M. Bezrukih. M.: MODEK, 2009. 248 s.
7. Kislyakov P.A., Feofanov V.N., Udodov A.G., Silaeva O.A. Napravleniya issledovanij social'no-psikhologicheskoy bezopasnosti detej s narusheniyami intellekta // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 15. 2016. № 4 (137). S. 34–41.
8. Klochko O.S. Vzaimosvyaz' stereotipov professional'noj deyatel'nosti i psikhologicheskoy distancii v razlichnykh professional'nykh gruppakh: dis. ... kand. psikhol. nauk. Yaroslavl', 2007. 181 s.
9. Kolchinskij I.G., Korsun' A.A., Rodrigues M.G. Khoking Stiven Uil'jam // Astronomy: Biograficheskij spravochnik. Kiev: Naukova dumka, 1986. 512 s.
10. Levitin K.E. «Ya proshla skvoz' mrak i buri...». M.: Vserossiyskoe obshchestvo slepykh, 1976. 100 s.
11. Mitina L.M. Lichnostnoe i professional'noe razvitie cheloveka v novykh social'no-ekonomicheskikh usloviyakh // Voprosy psikhologii. 1997. № 4. S. 37–42.
12. Nadezhdin N.Ya. Tomas Edison: «Chelovek izobretayushchij». M.: Major, 2010. 191 s.

13. Panasyuk A.Yu. Ponyatie «imidzh» v sopostavlenii s drugimi skhodnymi ponyatiymi // Izvestiya Akademii imidzhologii / pod red. E.A. Petrovoj. T. 1. M.: RIC AIM, 2005. S. 31–50.
14. Pedagogicheskij enciklopedicheskij slovar' / pod red. B.M. Bim-Bad. M.: Bol'shaya ros. encikl., 2002. 528 s.
15. Petrova E.A., Morozov V.A., Babich E.G., Dubrovinskaya E.I. Zdorov'e kak ob'ekt psikhologicheskogo issledovaniya // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 15. 2016. № 2 (135). S. 6–13.
16. Pryazhnikov N.S. Metody aktivizacii professional'nogo i lichnostnogo samoopredeleniya. M.: MPSI, 2002. 400 s.
17. Svistunova E.V., Anan'eva E.V. Kompleksnyj podkhod k proforientacii i profkonsul'tirovaniyu podrostkov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // Sistemnaya psikhologiya i sociologiya. 2011. № 4. S. 77–86.
18. Seryogina I.N. Osobennosti psikhicheskogo razvitiya detej stradayushchikh sindromom deficitа vnimaniya i giperaktivnosti // Lichnost', sem'ya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psikhologii: mater. XIII mezhdunar. nauch.-prakt. konf.: sb. st. Ch. III. Novosibirsk: SibAK, 2012. 269 s. S. 68–74.
19. Sukhodol'skaya N.P. Social'nyj stereotip v zhiznedeyatel'nosti lyudej: dis. ... kand. filos. nauk. M., 2009. 168 s.
20. Cvetkova N.A., Petrova E.A., Gorshkova V.V. Social'no-psikhologicheskie kharakteristiki tekushchego, zerkal'nogo i zhelaemogo imidzha prepodavatelya vuza // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 16. 2017. № 1 (140). S. 50–61.
21. Bodzin A., Gehringer M. Can meeting actual scientists change students' perceptions of scientists? // Science and Children. 2011. No. 39 (1). P. 36–41.
22. Chambers D.W. Stereotypic Images of the Scientist: The Draw-A-Scientist Test // Science Education. 1983. No. 67 (2). R. 255–265.
23. Christidou V. Interest, attitudes and images related to science: Combining students' voices with the voices of school Science, teachers, and popular science // International Journal of Environmental & Science Education Vol. 6. 2011. No. 2. P. 141–159.
24. Leblebicioglu G., Metin D., Yardimci E., Cetin P.S. The effect of informal and formal interaction between scientists and children at a science camp on their images of scientists // Science Education International. Vol. 22. 2011. No. 3. R. 158–174.
25. Rosenthal D.B. Images of scientists: A comparison of biology and liberal studies majors // School Science and Mathematics. 1993. No. 93. R. 212–216.
26. Türkmen N. Turkish Primary Students' Perceptions about Scientist and What Factors Affecting the Image of the Scientists // Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education. 2008. No. 4(1). R. 55–61.
27. Volodarskays Y.A. Grandes lighes et perspectives d'étude de l'image de la science dans la societe modern russe // Les representations sociales: Theories, methods et applications / Sous la direction de G. Lo Monaco, S. Delouvee, P. Rateau. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. 2016. P. 431–437.

Библиографическое описание статьи / Reference to article

Володарская Е.А., Разина Т.В., Фролова Я.В. Имидж ученого у детей с ограниченными возможностями здоровья // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 16. 2017. № 5 (144). С. 107–117. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-107-117 (Библиографическое описание согласно российским стандартам).

Volodarskaya E.A., Razina T.V., Frolova Ya.V. Imidzh uchenuogo u detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 16. 2017. № 5 (144). S. 107–117. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-107-117 (Reference in Roman script).

Volodarskaya, E.A., Razina, T.V. & Frolova, Ya.V. (2017) The Image of a Scientist Among Children with Disabilities, *Scientific Notes of Russian State Social University*. Vol. 16. No. 5 (144). P. 107–117. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-107-117 (International bibliographic description).

Л.В. Сенкевич,

канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры социальной, общей и клинической психологии, Российский государственный социальный университет, Москва.

L.V. Senkevich,

candidate of psychological sciences, associate professor, associate professor of the department of social, general and clinical psychology, Russian State Social University, Moscow.

E-mail: lvsenkevich@mail.ru

А.Б. Шагидаева,

канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики и психологии факультета педагогики и психологии, Московский социально-педагогический институт, Москва.

A.B. Shagidaeva,

candidate of psychological sciences, associate professor of the department of pedagogy and psychology, faculty of pedagogy and psychology, Moscow Social Pedagogical Institute, Moscow.

E-mail: Asaliya76@mail.ru

УДК 159.9

DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-118-126

Экзистенциальные проблемы пожилых людей с позиций зарубежной психологии

*Existential Problems of the Elderly People from
Positions of Foreign Psychology*

Дата поступления

14.07.2017

Дата препринта

29.09.2017

Дата публикации

31.10.2017

Аннотация: в статье отражены представления об основных психологических экзистенциальных проблемах, характерных для старости, изложенные в работах зарубежных психологов и ставших классическими, рассмотрены вопросы смысла (бессмысленности) жизни, отношения к смерти (конечности жизни) и экзистенциальной изоляции (субъективного одиночества). Описаны продуктивный и деструктивный пути разрешения экзистенциальных проблем пожилым человеком.

Annotation: the article reflects the understanding of the basic existential problems typical of old age, given in works of foreign psychologists, become a classic. Examines the problems of meaning (meaninglessness) of life, attitude to death (finite life) and existential isolation (the subjective loneliness). Describes the productive and destructive ways of resolving existential problems of the elderly person.

Ключевые слова: экзистенциальная проблема, экзистенциальный кризис, смысл жизни, смерть, одиночество, старость.

Key words: the existential problem, an existential crisis, the meaning of life, death, loneliness, old age.

Введение. Об экзистенциальных проблемах пожилых людей судят не столько по данным эмпирических исследований, сколько по теоретическим положениям, известным в психологии личности и психологии развития. Эти положения можно найти в зарубежной психологии, прежде всего в классических работах представителей экзистенциального (V. Frankl [11; 23]), гуманистического (G. Allport [7]) и психоди-

намического (А. Adler [20]) направлений в психологии.

Методика. Экзистенциальные проблемы могут возникнуть на разных возрастных этапах, начиная с подросткового возраста – времени бурного развития самосознания. В основном они характерны для зрелой личности. Экзистенциальные проблемы связаны с утратой и поисками смысла жизни, поэтому наиболее остро они проявляются во время экзистенциальных кризисов. Экзистенциальный кризис может быть нормативным возрастным или индивидуальным, порожденным значимыми событиями на индивидуальном жизненном пути человека.

Возрастной экзистенциальный кризис чаще всего связан с подведением итогов пройденного отрезка жизненного пути, оценкой степени реализации жизненных планов, сформированных ранее. В старости – это кризис конца жизни (так же, как в зрелости кризисы 30 и 40 лет). Он может быть связан и с резким изменением условий жизни. Таким кризисом (сходным с кризисом 17 лет) в старости становится кризис ухода на пенсию, который обычно в психологии развития служит границей между зрелостью и старостью и связан с определенными событиями, *внешними* или *внутренними*. О степени их значимости свидетельствует предложение Ш. Бюлер рассматривать их в качестве единиц жизненного пути [22]. В любом случае, является ли экзистенциальный кризис возрастным нормативным или индивидуальным, он сопровождается существенными изменениями в ценностно-смысловой и мотивационно-потребностной сферах, коррекцией жизненного замысла.

Анализируя экзистенциальные проблемы и кризисы, нельзя обойти вниманием понятие «экзистенциальный», означающее в этом контексте тенденцию к поиску смысла существования. Первоначально эта проблематика являлась философской, позже начала разрабатываться в психологии, главным образом, в экзистенциально-гуманистическом и некоторых психоаналитических направлениях. К ее истокам следует отнести положения Э. Гуссерля, С. Кьерке-

гора, Ф. Ницше, Ж.-П. Сартра, М. Хайдеггера, А. Шопенгауэра, К. Ясперса. В частности, по К. Ясперсу [14; 19; 25], при пробуждении экзистенции как необъективируемого бытия, человек приобретает способность встать над собой и ситуацией, постигнуть возможности трансценденции, что делает осмысленным его существование. Остановимся на трех экзистенциальных проблемах, наиболее характерных для старости как возрастного периода, завершающего жизненный цикл развития человека. Это проблемы смерти (конечности жизни), экзистенциальной изоляции (субъективного одиночества) и смысла (бессмысленности) жизни, представленные в работах психологов, в основном имевших психотерапевтическую практику.

Проблема смерти (конечности жизни). Каждый возраст имеет свои специфические задачи. Старость – это время подведения итогов прожитой жизни и принятия ее окончания. Это время продолжающейся и углубляющейся индивидуации, начавшейся, по К. Юнгу, в середине жизни, около 40 лет [26]. Вместо «укоренения» в социуме приоритетной становится внутренняя, духовная жизнь. Это требует осознания дихотомий, прежде всего между жизнью и смертью, между имеющимися способностями и невозможностью реализовать их полностью из-за кратковременности жизни. Возрастные задачи решаются по-разному; трудности их решения проявляются в кризисе окончания жизни и страхе смерти. Страх смерти чаще всего рассматривается как чувство, естественно возникающее в детстве, сопровождающее жизненный путь взрослого человека и усиливающееся на его последнем этапе, в старости [8]. Другая точка зрения наиболее последовательно прослеживается в теории Э. Эриксона [17]: страх смерти возникает в конце жизни, когда пожилой человек не удовлетворен ею и собой, но уже не имеет временных ресурсов для каких-либо изменений. Смерть не всегда и не у всех вызывает негативные представления, связанные с тревогой, страхом. Представления о смерти могут быть и позитивными:

она может восприниматься как рождение заново, избавление от тяжести жизни, воссоединение с ушедшими из жизни близкими, просьба о прощении и т.п. [8]. Обычно считается, что принятию окончания жизни и избавлению от страха смерти способствуют религиозные чувства, которые часто приобретаются или усиливаются в старости. Однако имеются данные, согласно которым верующие в большей мере, чем неверующие, страшатся смерти [16], и страх усиливается при «внешней» религиозности, заменяющей собой истинную веру [1]. Для разрешения экзистенциальных проблем «религиозность должна быть всеобъемлющей и интегративной» [7, с. 112].

Осознание конечности жизни и принятие неизбежности собственной смерти способствует развитию личности и достижению личностной целостности в старости. По мнению психологов и психотерапевтов, создавших экзистенциально-гуманистическое направление в психологии – Р. Ассаджоли, Дж. Бьюдженталь, А. Маслоу, Р. Мэй, Дж. Рейнуотер, В. Франкл, Э. Фромм, И. Ялом и др., «столкновение со смертью» или «пробуждающее переживание» может стать источником личностного роста. «Живя в онтологическом модусе, мы не только лучше осознаем бытие, смерть и другие неотъемлемые свойства жизни, но приобретаем больше желания и возможности значительно изменить мир. Мы готовы взять на себя основную задачу человека – построить истинную жизнь, наполненную смыслом» [18, с. 48]). Следовательно, *продвижение в решении проблемы смерти (конечности жизни) оказывается взаимосвязанным с решением центральной экзистенциальной проблемы смысла жизни*. На последнем отрезке жизни, при терминальном состоянии, страх смерти обычно обостряется. Как показано в классической работе Э. Кюблер-Росс [29], умирающий человек проходит через пять стадий – *отрицания, гнева, торга, депрессии, принятия*. Не все стадии и не в строгой последовательности они могут быть пережиты пожилым человеком, но как никогда раньше, важно, чтобы он пришел к принятию своей судьбы и окончания своей жизни [21].

Проблема экзистенциальной изоляции (субъективного одиночества). Возрастная задача оценки и подведения итогов жизни требует от пожилого человека «уединенности», или в той или иной мере одиночества. Не случайно одной из личностных особенностей, характерных для старости, считается *усиливающаяся интроверсия* [10]. Одиночество пожилого человека может быть объективным и субъективным. **Объективное одиночество** – отсутствие родственников или проживание отдельно от них – не всегда связано с одиночеством субъективным, т.е. с его переживанием. **Субъективное одиночество** возникает и при жизни пожилого человека в семье. Оно сходно с чувством «одионочества в толпе» и связано с осознанием непонимания или безразличия со стороны окружающих. Возможно и ощущение негативного отношения к себе и своему возрасту, исходящего от родственников или общества в целом (последнее обозначается в современной психологии и социологии как эйджизм). Проблема экзистенциальной изоляции, или субъективного одиночества, порождается не столько самим переживанием одиночества и непонятости другими поколениями, сколько тем, какое место занимает это переживание в самосознании пожилого человека. Острое чувство одиночества, особенно сопровождаемое чувством горя в стрессовой ситуации, может вызывать в старости стагнацию вместо личностного роста. В то же время следует иметь в виду, что субъективное одиночество пожилого человека всегда включает в себя две тенденции: *это не только ощущение изолированности от окружающих и страх остаться одному при столкновении с беспомощностью и смертью, но и желание сохранить и защитить свой внутренний мир от посторонних, сохранить себя как личность*.

В психологии наблюдается различное отношение к одиночеству и путям решения этой проблемы. Неприятие одиночества характерно для философской мысли Древней Греции, или констатация неизбежности одиночества – в экзистенциальной философии. В частности, Платон и Ари-

стотель рассматривали одиночество как зло, избавляться от которого следует, наслаждаясь благом любви и дружбы. Основной путь решения проблемы одиночества – в поддержании социальных контактов, не поверхностных, формальных, а глубоких отношений с другими людьми. Согласно противоположной позиции Ж.-П. Сартра [32], самопознание личности всегда сопряжено с переживанием экзистенциального одиночества как неотъемлемой части человеческого бытия. Субъективное ощущение одиночества в данном случае – это следствие стремления личности решить экзистенциальную проблему изоляции, предполагающую осознание того, что, несмотря на многочисленные социальные контакты, человек изначально и фундаментально одинок: в одиночестве он рождается и в одиночестве уходит из жизни.

Чувство одиночества *субъективно и индивидуально*. Оно различается *по типу* (одиночество среди значимых других или при широком круге общения, переживаемое как чувство инакости, непонятости, отгороженности; одиночество как ощущение отсутствия социальной поддержки; «истинное» одиночество, одновременно субъективное и объективное; «одиночество отчаяния» в критических ситуациях, возникающих на индивидуальном жизненном пути), *по длительности, по интенсивности переживания*.

Чувство одиночества может свидетельствовать о фрустрации социальных смыслов, связанных с общением и признанием, что часто свойственно старости как периоду, когда сокращаются привычные социальные связи и утрачиваются многие имевшиеся ранее социальные роли. Но чувство одиночества может свидетельствовать и об отсутствии содержательной наполненности жизни, самотрансценденции, определяющей, по В. Франклу, истинную сущность человека [23]. Удовлетворение потребности быть самим собой и в гармонии с миром, сохранение способности к «высшим переживаниям» [13], сглаживают чувство одиночества и избавляют от страха смерти. «Меня скоро не станет, а эти волны будут вечно набегать

на песок. И всё же я могу смотреть на них, слушать их шум, и радоваться. Мне повезло, и я благодарен судьбе за это» [5, с. 363].

Результаты. Таким образом, при актуализации экзистенциальных потребностей пожилой человек осознает, что его жизнь завершается, что он фундаментально одинок и сам строит свой мир. Именно в это время во всей своей полноте возникает главный вопрос: *в чем смысл жизни, что означают высшие ценности бытия и в чем заключается предназначение человека?* Проблема смысла жизни отражена в первую очередь в представлениях В. Франкла, создавшего логотерапию. Центральное понятие «смысл» связано для него с самотрансценденцией существования. «Быть человеком – значит всегда быть направленным на что-то или на кого-то, отдаваясь делу, которому человек себя посвятил, человеку, которого он любит, или Богу, которому он служит». [11, с. 29, 51]. Поэтому самореализация человека, приводящая в старости к удовлетворенности прожитой жизнью, возможна при его открытости миру, а не сосредоточенности на собственных базовых потребностях, узколичных интересах и переживаниях. На протяжении жизненного пути самореализация или, по А. Маслоу, самоактуализация, не должна быть целью: она осуществляется при самотрансценденции. Считается, что «жизнь можно сделать осмысленной тремя способами: **во-первых**, через то, что мы даем жизни (в ходе нашей созидательной работы), **во-вторых**, через то, что мы берем от мира (пользуясь его благами), и, **в-третьих**, через занимаемую нами позицию в отношении судьбы, которую уже нельзя изменить (в случае неизлечимой болезни... и т.д.)» [12, с. 24]. Наполненными смыслом могут и должны быть не только деятельность и переживания человека, но и страдания. Особенно актуально это положение применительно к старости, когда многие виды деятельности оказываются недоступными в силу возрастных и социальных ограничений, а проблемы со здоровьем нарастают.

Определена «трагическая триада человеческого бытия» – *боль (страдание), смерть*

и *вина*. Неизбежны ли утрата смысла жизни или экзистенциальный кризис в тяжелой ситуации, постепенно изменяющей или внезапно разрушающей привычную жизнь пожилого человека? Как считает *В. Франкл*, степень влияния обстоятельств на человека зависит от его индивидуального свободного выбора. По его словам никакие события, никакие силы не в состоянии полностью обусловить смысл бытия человека. Человек в конечном счете делает это сам [12, с. 66–67]. Пожилые люди, личностно развивающиеся, продолжающие созидать свое «Я», сохраняют высокий уровень осмысленности жизни при объективном ухудшении ее качества и даже в условиях крайне трудных или трагических. Они могут сохранять и сформировавшуюся ранее ориентацию на самореализацию, проявлять устойчивость личностных структур и жизнестойкость, оптимизм, психологическое благополучие в целом [30]. Однако, как показывают данные исследований, проведенных в области геронтопсихологии, для значительного числа пожилых людей характерны депрессии, злоупотребление лекарственными препаратами, снижающими эмоциональное напряжение, посттравматические расстройства, трудности нравственного выбора, даже суицидальное поведение [28], особенно в наиболее тяжелых ситуациях – утраты супруга, постановки опасного диагноза [31]. Для преодоления пожилыми людьми негативных состояний и реакций оказывается крайне важным то, что *В. Франкл* назвал «волей к смыслу», избавление от экзистенциальной фрустрации, или экзистенциального вакуума, принятие решений, не позволяющих откладывать неизбежное на неопределенный срок [24; 27]. Его представления об экзистенциальной фрустрации и экзистенциальном вакууме сходны с представлениями *А. Маслоу* о «метапатологии» – «неприятии метамотивации» или высших ценностей – порождающей черты «экзистенциального невроза», чувство бессмысленности своего существования» [5, с. 314]. К числу общих метапатологий относятся отчужденность, утрата вкуса к жизни, скука и тоска, бессмысленность, неспособность радоваться, утрата значимости жизни

или отказ от жизни, апатия, утрата свободы воли и др. Отметим, что отчуждение (одну из метапатологий), подробно описал *Э. Фромм*, считавший его болезнью личности, характерной для современного человека, когда окружающий человека мир становится для него чуждым, человек зависит от созданных им самим идолов – политического лидера, общественного мнения, выраженного в средствах массовой информации, и т.п. [13].

В *экзистенциальной и гуманистической психологии* намечены характерные особенности психологически здоровой, развивающейся личности: осознание способности к трансценденции, самодетерминации, свободе и творчеству в своем бытии (*Л. Бинсвангер*), открытость миру (*М. Босс*), погруженность в поток жизни (*И. Ялом*), полнота и яркость переживаний (*Р. Мэй*), осознание своей целостности и способность достойно встречать жизненные трудности (*Р. Лэнг*). Подчеркивая духовную, любящую, творческую природу человека, *Р. Мэй* отмечает беспокойство (тревогу), приводящее к осмысленности жизни перед лицом смерти, к возможности создания своего нового мира при расширении сознания [6]. Становление большинства этих качеств происходит в зрелости; многие из них сохраняются в старости. В старости возможно и появление личностных новообразований. Так, по *Э. Эриксону*, мудрость, определяющая ценностно-смысловые приоритеты, появляется именно в этом возрастном периоде [17]. Проблема смысла жизни рассматривалась и в позитивной психологии (*М. Селлигман*, *Р. Баумайстер*, *Э. Клингер*, *М. Чиксентмихайи*, и др.). Считается, что смысл имеет познавательную функцию и функцию самоконтроля, благодаря которым человек осмысливает произошедшие и прогнозирует будущие события, принимает решения, регулирует свои эмоциональные состояния и поведение. Согласно *М. Чиксентмихайи* [16], отношения «Я и мир» характеризуются, с одной стороны, осмысленностью, с другой стороны, – состоянием потока, т.е. чувством субъективной значимости и радостью, возникающими благодаря включен-

ности в деятельность. Само взаимодействие человека с миром (его культурным контекстом, значимыми людьми и объектами), осуществляемое в деятельности, становится источником жизненного смысла. Жизнь наполняется смыслом, если состояние потока сопровождается общением с близкими людьми и любые предпочитаемые пожилым человеком и в то же время доступные для него занятия. Смысл жизни – больше, чем сумма отдельных смыслов, порождаемых и реализуемых в тех видах деятельности, которые дают состояние потока. Занятия и увлечения, приносящие радость, должны быть объединены «высшим смыслом». Наличие высшего смысла и цели, из которой следуют все остальные, частные цели, приводит к гармонии и соединению в единое целое отдельных «частей жизни». «Не связанные между собой цели отдельных видов потоковой деятельности сливаются в единую систему задач, придающую осмысленность всему, что делает человек» [15, с. 324]. Гармонии, восприятия жизни как единого потока, по *М. Чиксентмихайи*, можно достигнуть только благодаря большой, сложной внутренней работе. «Жизненная тема» (как система целей, связанная с высшим смыслом) не усваивается, т.е. не берется готовой, а открывается самим человеком, становится результатом его поиска смысла жизни. И, хотя в старости временная перспектива сужается, объем психологического будущего, включающего систему целей, оказывается меньше, чем на предыдущих возрастных этапах, «жизненная тема» сохраняется. Сохраняется, поскольку она соотносится с предназначением или миссией человека (*К. Юнг*), с высшим смыслом его продолжающейся жизни.

Выводы, связанные с экзистенциальными проблемами пожилых людей с позиций зарубежной психологии.

1. На разных этапах жизненного пути человек неизбежно сталкивается с экзистенциальными проблемами, решение которых зависит от характера сделанного им выбора. Выбором может быть *развитие* – дальнейшее движение в поисках своей «самости», или *регресс* – движение назад, снижающее

интенсивность переживаний, или *своеобразное плато, остановка*, позволяющая сконцентрироваться на своих страданиях, вызванных актуализацией экзистенциальных потребностей.

2. Когда человек «столкнулся с абсолютной неудачей своего пребывания на земле (т.е. системой конструкторов «Я и мир»), то он переживает кризис существования (экзистенциальный кризис). Сама почва под его ногами как бы исчезает, и он испытывает отчаяние от невозможности найти способ продолжать быть (так же, как и раньше). Это истощение репертуара реакций при столкновении с невыносимой ситуацией может заставить человека искать новые пути. Иногда они бывают воистину конструктивными и креативными; они также могут быть деструктивными и связанными с насилием» (*Дж. Бьюдженталь*) [2, с. 9]).

3. Во время экзистенциального кризиса человек способен осознать возможность своего свободного выбора. Депрессия в это время, по мнению зарубежных психологов, может быть работой по преодолению горя, вызванного утратой прежнего образа жизни.

4. Именно на таком негативном эмоциональном фоне обнаруживаются новые перцептивные и креативные возможности, приводящие к выстраиванию новой системы конструкторов «Я и мир», нахождению нового места в мире, увиденном по-новому, обретению нового смысла жизни и выходу из кризиса.

Заключение. Невозможность конструктивного разрешения экзистенциальных проблем, трансформации смысла жизни, приводят не только к нарушению личностного развития, но и к снижению психологической толерантности к действию неблагоприятных условий жизни в старости, наконец, к нарушению процессов адаптации к старению. На завершающем этапе жизненного пути основополагающая проблема смысла (бессмысленности) жизни непосредственно связана с проблемами экзистенциальной изоляции и принятия (непринятия) смерти.

Список литературы

1. Аргайл М. Психология счастья. СПб.: Питер, 2003. 271 с.
2. Бьюдженталь Дж. Предательство человечности: миссия психотерапии по восстановлению нашей утраченной идентичности // Психологическое консультирование. Практическое руководство / под ред. Д.Я. Райгородского. Самара: Бахрах-М, 2011. С. 3–14.
3. Иванова И.А. Психологические особенности пожилых как объект социальной реабилитации ветеранов труда // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 15. 2016. № 3 (136). С. 72–79.
4. Козловская С.Н., Шимановская Я.В. Проблемы сохранения психического здоровья в поздних возрастах // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 15. 2016. № 6 (139). С. 71–77.
5. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб.: Евразия, 1997. 430 с.
6. Мэй Р. Открытие бытия: очерки экзистенциальной психологии. М.: Ин-т общегуманит. исследований, 2004. 124 с.
7. Оллпорт Г. Личность в психологии. М.: Ювента, 1998. 345 с.
8. Рейнгольд Дж.С. Мать, тревога и смерть. М.: ПЕР СЭ, 2004. 384 с.
9. Сенкевич Л.В. Основные методологические подходы к исследованию экзистенциального кризиса личности // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 15. 2016. № 3 (136). С. 6–12.
10. Стюарт-Гамильтон Я. Психология старения. СПб.: Питер, 2010. 320 с.
11. Франкл В. Воля к смыслу. М.: Апрель-Пресс : Эксмо-Пресс, 2000. 368 с.
12. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
13. Фромм Э. Человек для самого себя. М.: АСТ : Астрель, 2011. 349 с.
14. Хайдеггер М. Бытие и время. М.: Академический проект, 2011. 460 с.
15. Чиксентмихайи М. Поток: психология оптимального переживания. М.: Смысл : Альпина нон-фикшн, 2011. 461 с.
16. Экзистенциальная психология / под ред. Р. Мэя. М.: Апрель-Пресс : Эксмо-Пресс, 2001. 624 с.
17. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996. 344 с.
18. Ялом И. Вглядываясь в солнце: жизнь без страха смерти. М.: Эксмо, 2012. 352 с.
19. Ясперс К. Смысл и назначение истории. М.: Республика, 1994. 528 с.
20. Adler A. What Life Should Mean to You. N.Y.: Martino fine books, 2010. 310 p.
21. Balk D.E. The Psychology of Death and Dying in Later Life // Handbook of the Psychology of Aging (Eighth Edition). N.Y., 2016. P. 475–489.
22. Buhler Ch. Zur Psychologie des menschlichen Lebenslaufes // Psychologische Rundschau. 1957. Nr. I.
23. Frankl V.E. Man's Search for Ultimate Meaning. N.Y.: Perseus Book Publishing, 2000. 191 p.
24. Hudson J., Day M.C., Oliver E.J. A 'new life' story or 'delaying the inevitable'? Exploring older people's narratives during exercise uptake // Psychology of Sport and Exercise. Vol. 16. 2015. Part 3. March. P. 112–120.
25. Jaspers K. Philosophie. Gottingen, Heidelberg, 1956. 199 p.
26. Jung C.G. Collected works: the practice of psychotherapy. N.Y.: Pantheon Bollingen series, 1966. Vol. 16. 326 p.
27. Kiosses D.N. Innovative Research on Prevention of Common Mental Disorders in Older Adults // The American Journal of Geriatric Psychiatry. Vol. 24. 2016. Is. 6. June. P. 417–420.
28. Kotradyová K. The psychosocial aspects of the genesis of depression in old age and the possibilities of using group psychotherapy // Kontakt. Vol. 18. 2016. Is. 3. September. P. 194–202.
29. Kubler-Ross E. Death: The final stage of growth // Englewood Cliffs. N.J.: Prentice Hall, 1975. 175 p.
30. Laccelle H., Baars J. Self-realization and cultural narratives about later life // Journal of Aging Studies. 2014. Vol. 31. December. P. 34–44.
31. Moye J., Rouse S.J. Posttraumatic Stress in Older Adults: When Medical Diagnoses or Treatments Cause Traumatic Stress // Clinics in Geriatric Medicine. Vol. 30. 2014. Is. 3. August. P. 577–589.
32. Sartre J.-P. L'Existentialisme est un Humanisme. P.: Nagel, 1960. 144 p.

References

1. Argajl M. Psikhologiya schast'ya. SPb.: Piter, 2003. 271 s.
2. B'yudzhental' Dzh. Predatel'stvo chelovechnosti: missiya psikhoterapii po vosstanovleniyu nashey utrachennoj identichnosti // Psikhologicheskoe konsul'tirovanie. Prakticheskoe rukovodstvo / pod red. D.Ya. Rajgorodskogo. Samara: Bakhrakh-M, 2011. S. 3–14.
3. Ivanova I.A. Psikhologicheskie osobennosti pozhilykh kak ob'ekt social'noj rehabilitacii veteranov truda // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 15. 2016. № 3 (136). S. 72–79.
4. Kozlovskaya S.N., Shimanovskaya Ya.V. Problemy sokhraneniya psikhicheskogo zdorov'ya v pozdnikh vozrastakh // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 15. 2016. № 6 (139). S. 71–77.
5. Maslou A. Dal'nie predely chelovecheskoj psikhiki. SPb.: Evraziya, 1997. 430 s.
6. Mej R. Otkrytie bytiya: ocherki ekzistencial'noj psikhologii. M.: In-t obshchegumanit. issledovanij, 2004. 124 s.
7. Ollport G. Lichnost' v psikhologii. M.: Yuventa, 1998. 345 s.
8. Rejngol'd Dzh.S. Mat', trevoga i smert'. M.: PER SE, 2004. 384 s.
9. Senkevich L.V. Osnovnye metodologicheskie podkhody k issledovaniyu ekzistencial'nogo krizisa lichnosti // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 15. 2016. № 3 (136). S. 6–12.
10. Styuart-Gamil'ton YA. Psikhologiya stareniya. SPb.: Piter, 2010. 320 s.
11. Frankl V. Volja k smyslu. M.: Aprel'-Press : Eksmo-Press, 2000. 368 s.
12. Frankl V. Chelovek v poiskakh smysla. M.: Progress, 1990. 368 s.
13. Fromm E. Chelovek dlya samogo sebya. M.: AST : Astrel', 2011. 349 s.
14. Khajdegger M. Bytie i vremya. M.: Akademicheskij proekt, 2011. 460 s.
15. Chiksentmikhaji M. Potok: psikhologiya optimal'nogo perezhivaniya. M.: Smysl : Al'pina non-fikshn, 2011. 461 s.
16. Ekzistencial'naya psikhologiya / pod red. R. Meya. M.: Aprel'-Press : Eksmo-Press, 2001. 624 s.
17. Erikson E. Identichnost': yunost' i krizis. M.: Progress, 1996. 344 s.
18. Yalom I. Vglyadyvayas' v solnce: zhizn' bez strakha smerti. M.: Eksmo, 2012. 352 s.
19. Yaspers K. Smysl i naznachenie istorii. M.: Respublika, 1994. 528 s.
20. Adler A. What Life Should Mean to You. N.Y.: Martino fine books, 2010. 310 p.
21. Balk D.E. The Psychology of Death and Dying in Later Life // Handbook of the Psychology of Aging (Eighth Edition). N.Y., 2016. P. 475–489.
22. Buhler Ch. Zur Psychologie des menschlichen Lebenslaufes // Psychologische Rundschau. 1957. Nr. I.
23. Frankl V. E. Man's Search for Ultimate Meaning. N.Y.: Perseus Book Publishing, 2000. 191 p.
24. Hudson J., Day M.C., Oliver E.J. A 'new life' story or 'delaying the inevitable'? Exploring older people's narratives during exercise uptake // Psychology of Sport and Exercise. Vol. 16. 2015. Part 3. March. P. 112–120.
25. Jaspers K. Philosophie. Gottingen, Heidelberg, 1956. 199 p.
26. Jung C.G. Collected works: the practice of psychotherapy. N.Y.: Pantheon Bollingen series, 1966. Vol. 16. 326 p.
27. Kiosses D.N. Innovative Research on Prevention of Common Mental Disorders in Older Adults // The American Journal of Geriatric Psychiatry. Vol. 24. 2016. Is. 6. June. P. 417–420.
28. Kotradyová K. The psychosocial aspects of the genesis of depression in old age and the possibilities of using group psychotherapy // Kontakt. Vol. 18. 2016. Is. 3. September. P. 194–202.
29. Kubler-Ross E. Death: The final stage of growth // Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1975. 175 p.
30. Laceulle H., Baars J. Self-realization and cultural narratives about later life // Journal of Aging Studies. 2014. Vol. 31. December. P. 34–44.
31. Moyer J., Rouse S.J. Posttraumatic Stress in Older Adults: When Medical Diagnoses or Treatments Cause Traumatic Stress // Clinics in Geriatric Medicine. Vol. 30. 2014. Is. 3. August. P. 577–589.
32. Sartre J.-P. L'Existentialisme est un Humanisme. P.: Nagel, 1960. 144 p.

Библиографическое описание статьи / Reference to article

Сенкевич Л.В., Шагидаева А.Б. Экзистенциальные проблемы пожилых людей с позиций зарубежной психологии // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 16. 2017. № 5 (144). С. 118–126. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-118-126 (Библиографическое описание согласно российским стандартам).

Senkevich L.V., Shagidaeva A.B. Ekzistencial'nye problemy pozhilykh lyudej s pozicij zarubezhnoj psikhologii // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 16. 2017. № 5 (144). S. 118–126. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-118-126 (Reference in Roman script).

Senkevich, L.V. & Shagidaeva, A.B. (2017) Existential Problems of the Elderly People from Positions of Foreign Psychology, *Scientific Notes of Russian State Social University*. Vol. 16. No. 5 (144). P. 118–126. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-118-126 (International bibliographic description).

Е.А. Губарева,

магистрантка, Российский государственный социальный университет, Москва.

E.A. Gubareva,

master student, Russian State Social University, Moscow.

E-mail: hularu@rambler.ru

О.И. Миронова,

д-р психол. наук, профессор кафедры социальной, общей и клинической психологии, Российский государственный социальный университет, Москва.

O.I. Mironova,

doctor of psychological sciences, professor of the department of social, general and clinical psychology, Russian State Social University, Moscow.

E-mail: mironova_oksana@mail.ru

УДК 159.9

DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-127-134

Социально-психологические условия преодоления одиноким матерью кризиса «опустевшего гнезда»

*Socio-Psychological Conditions for Overcoming the
Crisis of «Empty Nest» By a Single Mother*

Дата поступления

25.07.2017

Дата препринта

29.09.2017

Дата публикации

31.10.2017

Аннотация: гармоничные взаимоотношения между родителями и детьми непосредственно влияют как на формирование личности ребенка, так и на психологический комфорт родителей. В неполных семьях этот вопрос стоит более остро. Поскольку зачастую одинокие матери чрезмерно привязаны к своему ребенку, то в процессе сепарации уже взрослого ребенка у матери возникает феномен «опустевшего гнезда». Условия его преодоления в рамках практической психологии продиктованы высокой вероятностью завершения кризиса выраженной социально-психологической дезадаптацией, ведущей к десоциализации, деструктивности вплоть до суицида. Однако при наличии адаптационных ресурсов и получения своевременной помощи возможны переход на новый, более высокий уровень развития личности и индивидуализации, приобретение новых социальных ролей и активное функционирование в рамках различных социальных групп.

Annotation: harmonious relationship between parents and children, as well as psychological comfort of parents. In incomplete families, this issue is even more acute. Since often there is a lonely material and temporary relationship to your child, in the process of separation of an adult child from the mother to the phenomenon of an «empty nest», difficult to overcome and a favorable end to separation. The development of the problems of the «empty nest» crisis in single mothers and the conditions for overcoming it in the framework of practical psychology is dictated by the high probability situation associated with de-adaptation, leading to desocialization, destructiveness up to suicide. Nevertheless, with the availability of adaptive resources and timely assistance, it is possible to move to a new, higher level of personal development and individualization, as well as new social networks in various social groups.

Ключевые слова: кризис «опустевшего гнезда», кризис «опустевшего гнезда» у одиноких матерей, ситуативная тревожность, утрата смыслозначимых ориентаций, социальная самореализация, социальная самоактуализация.

Key words: the crisis of the «empty nest», the crisis of the «empty nest» in single mothers, situational anxiety, loss of meaningful orientations, social self-realization, social self-actualization.

Введение. В настоящее время всё чаще в психологической литературе в рамках возрастной психологии и психологии семьи стал рассматриваться психологический феномен, получивший название *феномен «опустевшего гнезда»*. Вследствие многих изменений, происходящих в институте семьи, изучение данной проблемы приобретает всё большую актуальность. Ее суть состоит в определенных изменениях, происходящих в родительской семье по причине входа ребенка во «взрослую жизнь» – вступление в брак, появление стабильного заработка и финансовая независимость, раздельное ведение хозяйства и др. Соответственно эти изменения имеют индивидуальный характер и различную выраженность в каждой отдельной семье. Учитывая эти особенности и их проявление, можно выделить несколько основных подходов к изучению данного феномена.

1. *Феномен «опустевшего гнезда» как определенный этап развития личности.* Данный подход предполагает образование новых возможностей для реализации личности родителя в сфере интересующей его деятельности различного характера [11].

2. *Эффект «опустевшего гнезда» как особое эмоциональное состояние личности.* Характеризуется чувством полного одиночества, опустошенности, которое переживают родители взрослых детей, покинувших родительский дом [18].

3. *Феномен «опустевшего гнезда» как этап развития межличностных отношений.* Имеются в виду отношения между супругами, а также и возможные новые отношения у одинокого родителя [10].

4. *Данный феномен может являться конфликтной ситуацией между родителями и взрослым ребенком.* Родители часто вмешиваются и пытаются контролировать жизнь взрослых детей, а взрослые дети, осознавая свою самостоятельность и независимость, отвергают всякую возможность опеки и заботы [6].

5. *Феномен «опустевшего гнезда» как кризис в развитии семьи.* Этого подхода придерживаются Д. Грэй [5], В.М. Целуйко [24]. Взрослые дети, формально хоть и от-

делившиеся от родителей, эмоционально и финансово остаются зачастую от них зависимыми. Запутанные детско-родительские отношения нередко приводят к появлению кризиса. В нашей стране кризис «опустевшего гнезда» переживается особенно остро из-за слабости супружеской подсистемы и центрированности на детях. Это может проявляться в незрелости и неготовности ребенка отделиться от родителей, при наличии симбиотической связи в подсистеме «родители–ребенок», при нарушении воспитания по типу гиперопеки. По мере нарастания «зацикленности» на проблеме, супруги теряют смысл в отношениях и совместном проживании, а одинокие родители фактически вообще теряют смысл жизни. Поэтому синдром «опустевшего гнезда» часто сопровождается изменами, разводами, уходом в работу, алкоголизмом (нередко женским), депрессиями [15].

Сегодня, *вопрос об особенностях кризисных проявлений в семейной жизни* обсуждается довольно интенсивно. А.Г. Амбрумовой представлена концепция кризисных состояний, рассматривающая конфликты и утраты в высокозначимой для личности сфере как причины кризисного состояния [1]. Жизненный цикл семьи и нормативные кризисы семьи, в том числе на этапе сепарации выделил В. Сатир [18]. В качестве аналогичных понятий в психологической литературе употребляются понятия «критический период» (Т. Шибутани) [25], «перелом», «переход» (Г. Шихи) [26], «поворотный этап жизненного пути» (С.Л. Рубинштейн) [3], «разрыв» (Л.С. Выготский) [23], «критическая ситуация» (Ф.Е. Васильюк) [2]. Г.В. Олпорт определяет кризис как ситуацию эмоционального и умственного стресса, которая требует значительного изменения представлений о мире и о себе за короткий промежуток времени [14]. С психологической точки зрения данная ситуация детской сепарации является кризисом для одинокой матери в том случае, когда в результате внешних воздействий или внутренних изменений происходит нарушение адаптации к жизни, в результате чего она не в состоянии удовлетворять свои основные жиз-

ненные потребности посредством моделей и способов деятельности (поведения), выработанных в предыдущие периоды. Не просто нарушаются привычные отношения матери во всех сферах жизни, но становится невозможно приспособиться к этим изменениям без серьезной работы во внешнем или во внутреннем мире [12]. Для данной кризисной ситуации характерны: *нарушение устойчивости привычного образа жизни (в одном или нескольких сферах жизни); возникновение необходимости изменений*. Так, Н.Г. Осухова определяет данную кризисную ситуацию как ситуацию невозможности, т.е. ситуацию, в которой субъект сталкивается с невозможностью реализации внутренней необходимости своей жизни (мотивов, стремлений, ценностей и пр.) [9]. В зависимости от результата выхода из кризиса, детско-материнские отношения могут выстраиваться по **конструктивному** или **деструктивному типу** [13], каждый из которых определяет последующее психологическое состояние, стиль жизни и поведение как матери, так и ребенка.

При нахождении способов преодоления одинокой матерью кризиса «опустевшего гнезда» необходимо знать причины, породившие данный кризис, учитывать индивидуальные особенности личности матери и внешние условия, способствующие формированию данного кризиса, а также возможные факторы, способствующие его преодолению. Обычно «синдром опустевшего гнезда» затрагивает женщин в возрасте от 38 до 45 лет, как раз тогда, когда переживается «кризис среднего возраста», которому характерны переоценка жизненных ценностей и наплыв сомнений в правильности жизненного курса. Освобождение от родительских обязанностей может вызывать депрессию и ощущение отсутствия будущего. В это время в организме женщины начинаются первые признаки возрастных изменений, появляется страх надвигающейся старости. Это служит «благодатной почвой» для роста неуверенности в себе, переживания страха собственной ненужности и ощущения потери смысла жизни [19]. Больше всего от синдрома «опустевшего гнезда»

страдают матери, для которых дети были основным смыслом их жизни, единственным интересом. В таком случае желание воссоединиться со взрослыми детьми, жить с ними одной семьей может быть таким острым, что становится смыслом жизни женщины, т.е. затмевает всё. Осложняет ситуацию банальный «бытовой вопрос». Если дети начали жить отдельно, но мать вынуждена помогать им материально, ей гораздо труднее перестроиться и принять психологическую автономность молодых. И это закономерно. Ведь реально взрослый человек социально и финансово самостоятелен, в противном случае его продолжают воспринимать как ребенка. Кстати, в этот период многие матери тоскуют, чувствуют себя брошенными, ненужными своим детям. Они начинают обижаться, высказывать много претензий. И одной из часто используемых попыток вернуть ситуацию в прежнее положение является взывание к чувству вины ребенка [8]. Именно в таком случае ситуация сепарации от матери становится зачастую кризисной [21].

Методика. Исследование проблемы социально-психологических условий преодоления одинокой матерью кризиса «опустевшего гнезда» проводилось с использованием таких эмпирических методов, как *тестирование, анкетирование, беседа*. Полученные эмпирические данные были изучены и подверглись *сравнительному и корреляционному анализу* посредством критерия U (Манна-Уитни) и коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Была проведена *многоступенчатая выборка*. Объем первоначальной выборки составил 300 женщин в возрасте от 32 до 66 лет. Такой возрастной промежуток обусловлен возможным наличием детей от 14 до 30 лет. На основании исследования были выделены две независимые выборки, каждая из которых состояла из 34 одиноких матери (в первой группе выявлены признаки кризиса «опустевшего гнезда», во второй – признаков не выявлено). Респонденты прошли специальный инструктаж по корректному заполнению анкеты и шести тестовых методик. **Социально-психологические причины** возникновения кризиса «опустевшего гнезда» у одиноких

Таблица 1

Параметры различий по методике «Диагностика самочувствия, активности, настроения» между группами с отсутствием/наличием кризиса

Показатель	Группа	Сумма рангов	Уровень значимости
САН	С кризисом	595,00	$p \leq 0,01$
	Без кризиса	1751,00	

Таблица 2

Параметры различий по методике «Диагностика самооценки уровня тревожности» между группами с отсутствием/наличием кризиса

Показатель	Группа	Сумма рангов	Уровень значимости
Ситуативная тревожность	С кризисом	657,00	$p \leq 0,01$
	Без кризиса	1689,00	

Таблица 3

Параметры различий по методике «Смысложизненные ориентации» между группами с отсутствием/наличием кризиса

Показатель	Группа	Сумма рангов	Эмпирическое значение $U_{эмп}$	Уровень значимости
Общий показатель	С кризисом	739	144	$p \leq 0,01$
	Без кризиса	1607		

матерей оценивались по таким показателям, как социальная самореализация и самоактуализация, сексуальная неудовлетворенность, ощущение сексуальной непривлекательности, особенности личностно-ценностной сферы. **Социально-психологические особенности** проявления кризиса «опустевшего гнезда» у одиноких матерей оценивались по таким критериям, как нарушение психоэмоционального состояния, ситуативная тревожность, утрата прежних смысловых ориентаций.

Результаты. В ходе исследования значимые различия у двух независимых групп одиноких матерей с отсутствием и с наличием признаков кризиса «опустевшего гнезда» были обнаружены по показателям «Самочувствие», «Активность» и «Настроение» (табл. 1). Одиноким матерям, находящимся в кризисе «опустевшего гнезда», свойственно состояние опустошенности, депрессии, пониженное настроение.

Значимые различия у групп были обнаружены по показателю «Ситуативная тревожность» (табл. 2). Одиноким матерям, находящимся в кризисе «опустевшего гнезда»

свойственна повышенная тревожность, связанная с изменением жизненной ситуации, сопровождающаяся психологическим дискомфортом.

Значимые различия у групп были обнаружены по всем показателям методики «Смысловые ориентации»: цели в жизни, процесс жизни, результативность жизни, локус контроля – Я, локус контроля – жизнь, и выведен общий показатель, характеризующий общую картину данных характеристик (табл. 3). Все эти различия свидетельствуют о неудачном поиске смысла своей жизни – экзистенциальная фрустрация – и вытекающем из него ощущении утраты смысла – экзистенциальный вакуум.

Таким образом, в результате сравнительного анализа становится очевидно, что психологическое состояние одиноких матерей в период кризиса кардинально отличается от обычного, нормального состояния личности, что свидетельствует о наличии кризисных явлений.

В ходе изучения возможных причин возникновения кризиса «опустевшего гнезда» у одиноких матерей была исследована

Таблица 4

Корреляционные взаимосвязи

Показатель 1	Показатель 2	Уровень значимости (p)
Самочувствие, активность, настроение	Самоактуализация и самореализация	0,574
Самочувствие, активность, настроение	Сексуальная удовлетворенность	-0,176
Самочувствие, активность, настроение	Невротизм сексуальной жизни	-0,065
Ситуативная тревожность	Самоактуализация и самореализация	-0,366
Ситуативная тревожность	Сексуальная удовлетворенность	-0,403
Ситуативная тревожность	Невротизм сексуальной жизни	-0,099
Смыслжизненные ориентации	Самоактуализация и самореализация	0,635
Смыслжизненные ориентации	Сексуальная удовлетворенность	-0,064
Смыслжизненные ориентации	Невротизм сексуальной жизни	-0,004

Иерархия ценностей. Интерпретация носила качественный характер. Оценивая терминальные ценности, выделяются ценности, связанные с понятиями «семья», «счастье», «любовь», «дети», «здоровье». Реже встречаются ценности, характеризующие важность профессиональной деятельности и материальной сферы. При этом ценности, связанные с личностным развитием и творчеством в различных сферах деятельности, являются самыми малозначимыми. В некоторых случаях не удается выявить ни одной закономерности, в связи с чем можно предположить несформированность у респондента системы ценностей [4]. Инструментальные ценности подтверждают описанные характеристики: такие личностные качества, как «чуткость», «заботливость», «ответственность» ставятся респондентами в разряд самых значимых, а «высокий уровень притязаний» и «образованность» являются наименее значимыми. Удалось установить, что данной группе женщин преимущественно присущ низкий уровень самоактуализации и самореализации (64,71%), а также средний уровень показателей удовлетворенности сексом (58,82%) и невротизма сексуальной жизни (76,47%). Такие результаты свидетельствуют о том, что одиноким матерям, испытывающим кризис «опустевшего гнезда», свойственна низкая реализация в различных сферах жизни, однако сексуальная жизнь не подвержена значительным изменениям

и не является возможной причиной возникновения данного кризиса.

По итогам исследования была проведена математическая обработка результатов с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена (табл. 4).

Полученные данные говорят о том, что:

1) существует прямая зависимость между уровнем самоактуализации и самореализации одинокой матери и ее психосоциальным состоянием. Одинокaя мать нереализованная или плохо реализованная в каких-либо сферах деятельности, чаще испытывает состояние психологического дискомфорта, что при ситуации сепарации ощущается наиболее остро;

2) существует слабая обратная зависимость между уровнем самоактуализации и самореализации одинокой матери и уровнем ситуативной тревожности. Это объясняется тем, что чем ниже у одинокой матери самореализованность и самоактуализированность в различных сферах жизни, тем больше она подвержена трудным и стрессовым ситуациям, выбор доминирующего поведения менее обширен, а, следовательно, и тревожное состояние проявляется чаще;

3) существует обратная зависимость сексуальной удовлетворенности одинокой женщины и уровня ее ситуативной тревожности. Этому может быть следующее объяснение: сексуальное удовлетворение является замещающей (компенсаторной) функцией по отношению к ситуации сепара-

ции ребенка, однако, являясь значительным стрессогенным фактором, сепарация порождает повышенное чувство ситуативной тревожности вследствие целого спектра переживаний [22];

4) *существует прямая зависимость между уровнем самоактуализации и самореализации одинокой матери и ее смысложизненными ориентациями.* Не добившись успехов в каком-либо виде деятельности, женщина «уходит» в детско-родительские отношения, что в условиях сепарации приводит к усилению негативных чувств в связи с потерей самого значимого для нее объекта. Снижается удовлетворенность жизнью, женщина не знает, каким образом строить дальнейшую жизнь.

Обсуждение. Полученные результаты явились основой для описания практических рекомендаций помощи одиноким матерям в состоянии кризиса «опустевшего гнезда» [7]. В зависимости от наименее и наиболее значимых ценностных ориентаций для общей или самостоятельной работы с кризисным состоянием одинокой матери могут использоваться следующие рекомендации.

- Оценить возможности, открывшиеся после приобретения большого количества свободного времени.
- Изменения во внешнем облике влекут за собой психологические изменения и стремления к переменам, в данном случае – положительным, желанным.
- При наличии большой потребности заботы о ком-либо, можно завести домашнего питомца или сконцентрировать внимание на уходе за растениями.
- Сформулировать список дел, которые ранее не могли быть осуществлены по различным причинам. Не следует включать дела, заведомо вгоняющие заново в депрессивное состояние.
- Использовать возможность реализовать себя в какой-либо сфере деятельности.
- Психологический дисбаланс может привести к появлению психосоматических заболеваний и патологий, которые необходимо вовремя обнаружить и по возможности устранить.
- Осуществить давнюю мечту (реалистичную).

- В некоторых случаях имеет смысл обратиться к психологу или психотерапевту.

- Найти группу людей со схожими интересами.

- Физическая активность благотворно сказывается на эмоциональном состоянии и настроении. (В свою очередь, физические упражнения могут стать стимулом для исключения из жизни вредных привычек, к примеру употребления нездоровой пищи или курения, если таковые есть.)

- Посвятить время увлечениям или хобби. Для поиска нового увлечения рекомендуется смотреть познавательные передачи, чаще выходить из дома и бывать в новых местах, общаться с большим количеством людей и расширять круг общения.

По результатам исследования можно выделить основные шаги по профилактике кризиса «опустевшего гнезда».

1. Подготовка к расставанию.
2. Отбросить все пугающие мысли.
3. Найти оптимальные способы поддержки связи с детьми.
4. Дать себе время пережить потерю, а потом начать возвращаться к полноценной жизни.
5. Принимать помощь.
6. Признать свои негативные и дестабилизирующие психоэмоциональные переживания.
7. Побаловать себя.
8. Провести специальный «ритуал», который поможет смириться с вхождением ребенка во взрослую жизнь: посадить дерево, начать вести личный дневник, заводить новые знакомства, заняться увлечением/хобби/карьерой (начать работать волонтером, принимать участие в благотворительности, и т.д.).

Заключение. Кризис «опустевшего гнезда» у одиноких матерей проявляется в нарушении психоэмоционального состояния, развитии ситуативной тревожности, утрате прежних смысложизненных ориентаций. Он обусловлен низкой социальной самореализацией и самоактуализацией женщины, особенностями ее личностно-ценностной сферы, что было описано в ходе эмпирического исследования. При-

держиваясь несложных практических рекомендаций, можно добиться нормализации психологического состояния и, следовательно, улучшения качества жизни одинокой матери в период кризиса «опустевшего гнезда». Профилактические шаги помогут предотвратить или уменьшить негативное состояние во время кризиса, решить проблемы, связанные с этим трудным периодом в жизни матери.

Список литературы

1. Амбрумова А.Г. Анализ состояний психологического кризиса и их динамика // Психологический журнал. Т. 6. 1985. № 6. С. 107–115.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 200 с.
3. Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия. М.: Академия, 2010. 367 с.
4. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 43–52.
5. Грей Д. Как получать то, что хочешь, и любить то, что есть. Практическое пособие по исполнению желаний / пер. с англ. Д. Бурбы. М.: София, Гелиос, 2015. 315 с.
6. Крайг Г. Психология развития. СПб., 2010. 987 с.
7. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней зрелости: учеб. пособие для вузов. М.: Юрайт, 2011. 464 с.
8. Манухина Н.М. Родители и взрослые дети: Парадоксы отношений. М.: НФ «Класс», 2011. 248 с.
9. Марцинковская Т.Д., Марютина Т.М., Стефаненко Т.Г. Психология развития: учебник для студ. высш. психол. учеб. заведений. 3-е изд., стер. М.: Академия, 2007. 528 с.
10. Миронова О.И. Вынужденный контакт: психологическое исследование проблемы: монография. М.: АПКиППРО, 2012. 304 с.
11. Миронова О.И. Субъектно-психологическая концепция вынужденных контактов: монография. М.: АПКиППРО, 2013. 308 с.
12. Мягих Н.И., Ларина Н.И. Теория и практика психологии кризисных ситуаций // Психология и право. 2011. № 2.
13. Немов Р.С. Психология. Кн. 2. М., 2001. 686 с.
14. Олпорт Г.В. Становление личности. М.: Смысл, 2002. 462 с.
15. Прохорова О.Г. Основы психологии семьи и семейного консультирования. М.: Сфера, 2005. 224 с.
16. Рыбакова А.И. Особенности психологической готовности женщин к материнству // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 15. 2016. № 1 (134). С. 38–47.
17. Рыбакова А.И., Цветкова Н.А. Методика консультирования женщин по различным аспектам материнства // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 15. 2016. № 2 (135). С. 45–52.
18. Сатир В. Психотерапия семьи / пер.: И. Авидон, О. Исакова. СПб.: Речь, 2006. 288 с.
19. Семенюк Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии: учеб. пособие для студентов. М.: МПСИ, 2003. 398 с.
20. Сергеевкова О.П. Вікова психологія: учеб. для выс. уч. зав. Київ, 2015.
21. Сытько Т.И. Структура и типы родительно-детских отношений в процессе семейной сепарации: дис. ... канд. психол. наук. М., 2014.
22. Тайсон Ф., Тайсон Р.Л. Психоаналитические теории развития. М.: Когито-Центр, 2006. 408 с.
23. Фельдштейн Д.И. Возрастная и педагогическая психология: Избранные психологические труды. М.: МПСИ, 2012. 427 с.
24. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи: книга для педагогов и родителей. М.: Владос-Пресс, 2006. 271 с.
25. Шибутани Т. Социальная психология. Ростов н/Д: Феникс, 2002. 544 с.
26. Шихи Г. Возрастные кризисы. Ступени личностного роста. СПб.: Ювента, 1999. 436 с.

References

1. Ambrumova A.G. Analiz sostoyanij psikhologicheskogo krizisa i ikh dinamika // Psikhologicheskij zhurnal. T. 6. 1985. № 6. S. 107–115.
2. Vasilyuk F.E. Psikhologiya perezhivaniya. M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1984. 200 s.

3. Vozrastnaya i pedagogicheskaya psikhologiya: khrestomatiya. M.: Akademiya, 2010. 367 s.
4. Ginzburg M.R. Psikhologicheskoe sodержanie lichnostnogo samoopredeleniya // Voprosy psikhologii. 1994. № 3. S. 43–52.
5. Grej D. Kak poluchat' to, chto khochesh', i lyubit' to, chto est'. Prakticheskoe posobie po ispolneniyu zhelaniy / per. s angl. D. Burby. M.: Sofiya, Gelios, 2015. 315 s.
6. Krajg G. Psikhologiya razvitiya. SPb., 2010. 987 s.
7. Kulagina I.Yu., Kolyuckiy V.N. Vozrastnaya psikhologiya: Razvitie cheloveka ot rozhdeniya do pozdnej zrelosti: ucheb. posobie dlya vuzov. M.: Yurajt, 2011. 464 s.
8. Manukhina N.M. Roditeli i vzroslye deti: Paradoxy otnoshenij. M.: NF «Klass», 2011. 248 s.
9. Marcinkovskaya T.D., Maryutina T.M., Stefanenko T.G. Psikhologiya razvitiya: uchebnik dlya stud. vyssh. psikhol. ucheb. zavedenij. 3-e izd., ster. M.: Akademiya, 2007. 528 s.
10. Mironova O.I. Vynuzhennyj kontakt: psikhologicheskoe issledovanie problemy: monografiya. M.: APKiPPRO, 2012. 304 s.
11. Mironova O.I. Sub'ektno-psikhologicheskaya koncepciya vynuzhennykh kontaktov: monografiya. M.: APKiPPRO, 2013. 308 s.
12. Myagkikh N.I., Larina N.I. Teoriya i praktika psikhologii krizisnykh situacij // Psikhologiya i pravo. 2011. № 2.
13. Nemov R.S. Psikhologiya. Kn. 2. M., 2001. 686 s.
14. Olport G.V. Stanovlenie lichnosti. M.: Smysl, 2002. 462 s.
15. Prokhorova O.G. Osnovy psikhologii sem'i i semejnogo konsul'tirovaniya. M.: Sfera, 2005. 224 s.
16. Rybakova A.I. Osobennosti psikhologicheskoy gotovnosti zhenshchin k materinstvu // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 15. 2016. № 1 (134). S. 38–47.
17. Rybakova A.I., Cvetkova N.A. Metodika konsul'tirovaniya zhenshchin po razlichnym aspektam materinstva // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 15. 2016. № 2 (135). S. 45–52.
18. Satir V. Psikhoterapiya sem'i / per.: I. Avidon, O. Isakova. SPb.: Rech', 2006. 288 s.
19. Semenyuk L.M. Khrestomatiya po vozrastnoj psikhologii: ucheb. posobie dlya studentov. M.: MPSI, 2003. 398 s.
20. Sergeenkova O.P. Vikova psikhologiya: ucheb. dlya vys. uch. zav. Kiev, 2015.
21. Syt'ko T.I. Struktura i tipy roditel'sko-detskikh otnoshenij v processe semejnoy separacii: dis. ... kand. psikhol. nauk. M., 2014.
22. Tajson F., Tajson R.L. Psikhhoanaliticheskie teorii razvitiya. M.: Kogito-Centr, 2006. 408 s.
23. Fel'dshtejn D.I. Vozrastnaya i pedagogicheskaya psikhologiya: Izbrannye psikhologicheskie trudy. M.: MPSI, 2012. 427 s.
24. Celujko V.M. Psikhologiya neblagopoluchnoj sem'i: kniga dlya pedagogov i roditel'ej. M.: Vldos-Press, 2006. 271 s.
25. Shibutani T. Social'naya psikhologiya. Rostov n/D: Feniks, 2002. 544 s.
26. Shikhi G. Vozrastnye krizisy. Stupeni lichnostnogo rosta. SPb.: Yuventa, 1999. 436 s.

Библиографическое описание статьи / Reference to article

Губарева Е.А., Миронова О.И. Социально-психологические условия преодоления одинокой матерью кризиса «опустевшего гнезда» // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 16. 2017. № 5 (144). С. 127–134. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-127-134 (Библиографическое описание согласно российским стандартам).

Gubareva E.A., Mironova O.I. Social'no-psikhologicheskie usloviya preodoleniya odinokoj mater'yu krizisa «opustevshego gnezda» // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 16. 2017. № 5 (144). S. 127–134. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-127-134 (Reference in Roman script).

Gubareva, E.A. & Mironova, O.I. (2017) Socio-Psychological Conditions for Overcoming the Crisis of «Empty Nest» By a Single Mother, *Scientific Notes of Russian State Social University*. Vol. 16. No. 5 (144). P. 127–134. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-127-134 (International bibliographic description).

А.В. Некипелов,

проректор по воспитательной работе, Российский государственный
социальный университет, Москва.

A.V. Nekipelov,

vice-rector for educational work, Russian State Social University, Moscow.

E-mail: success69@mail.ru

УДК 37.02

DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-135-142

Становление личности в системе ценностей: педагогический подход

*The Formation of Personality in the System of Values:
A Pedagogical Approach*

Дата поступления

17.07.2017

Дата препринта

29.09.2017

Дата публикации

31.10.2017

Аннотация: формирование ценностных ориентаций личности является одной из важнейших задач обучения в вузе. В статье рассматриваются различные концепции и теории классификации личности в ходе ее становления. На основе опроса и анкетирования студентов-первокурсников одного из московских вузов проводится анализ ценностных ориентаций современной студенческой молодежи, предлагаются пути формирования духовных потребностей становящейся личности.

Annotation: the formation of value orientations of personality is one of the most important tasks of education at the University. The article discusses various concepts and theories of classification of personality in the course of its formation. In the survey of first-year students of one of Moscow universities, the analysis of value orientations of modern students and suggests some ways of formation of spiritual needs of the becoming of the personality.

Ключевые слова: становление личности, формирование личности, ценностные ориентации, методики изучения ценностной направленности личности.

Key words: personality, personality formation, value orientations, methods of studying the axiological orientation of the individual.

Введение. Категория личности в истории культуры является одной из самых обсуждаемых: в психологии, философии, педагогике выработались разные концепции личности, дающие представление о ее структуре, этапах формирования, статусе в многообразных культурах. Исследо-

вателями отмечается, что формирование личности определяется не только наследственными факторами (индивидуальной генетической программой), но прежде всего социальными факторами (историческими, культурными, классовыми, групповыми) [3, с. 34].

Весь ход развития культуры показывает, что по мере развития общества личность всё больше обособляется, происходит качественное изменение в мировоззрении, нравственном и интеллектуальном самоопределении. Сегодня **личность** – это человек со своими особенностями, не только освоивший достижения культуры, но и имеющий собственный взгляд на мир, свои собственные убеждения и идеалы.

Методика. В концепции Б.Г. Ананьева личность – вторая ступень в развитии человека от индивида к индивидуальности. Четырехступенчатая модель развития человека предполагает становление разных сторон его формирования:

- на первой ступени это индивид: человек со своими психофизиологическими особенностями, врожденными чертами характера, склонностями и наклонностями, зависящими от пола, расы, строения тела и т.д.; социологи называют эту ступень развития **«хоминизация»** (первичное становление homo sapiens в человеческой культуре);

- вторая ступень – становление личности в социуме: приобретение свойств характера, потребностей и психологических особенностей в зависимости от окружающей среды, социума, культурно-исторических условий развития индивида; эту ступень называют собственно **«социализация»** (т.е. приобретение социального статуса, социальных и коммуникативных навыков);

- следующая ступень – субъект деятельности: становление человека в деятельности, прежде всего в профессии, приобретение профессиональных навыков, опыта практической, творческой преобразовательной деятельности; эта ступень условно может быть названа **«инкультурация»**, поскольку виды человеческой деятельности определяются прежде всего культурно-экономическими факторами: средствами производства, условиями исторического развития;

- последняя ступень – индивидуальность – формирование высших слоев личности: мировоззрения, нравственных и ценностных идеалов, реализация творческого потенциала; **«индивидуализация»** начинается в юношеском или зрелом возрасте,

поскольку формирование этих сторон человека связано с приобретением жизненного опыта: опыта практической деятельности, социальной коммуникации, – и характеризуется важнейшей особенностью: на этом этапе человек переходит на ступень самостановления, самосовершенствования, самореализации [2].

Психологи выделяют в структуре ценностных ориентаций разные компоненты: когнитивный (суждения, мнения, верования), аффективный (жизненные эмоции и их проявления), поведенческий (готовность к действию на основе выбранных целей и планов) (Х. Ремшмидт [10]).

Л. Кольберг выделяет шесть ступеней нравственного развития [18]. Переход от одной ступени к другой основан на принятии индивидом универсальных этических принципов, выработанных обществом и являющихся для формирующейся личности не просто «внешними» нормами, но результатом его социального взаимодействия со средой.

На **первой ступени** ребенок ведет себя послушно, поскольку боится наказания; нравственная сторона поступков еще не сформирована. На второй стадии главным стимулом поведения становится вознаграждение. Эти две стадии объединены в уровень, который Колберг называет **«доконвенциональный»**.

Второй уровень – **«конвенциональный»** также включает в себя две стадии: на третьей стадии ребенок хочет быть «хорошим» в глазах родителей и ближайшего окружения; он уже может судить о нравственности того или иного поступка с точки зрения его последствий. Следующая стадия – осознание существования законов общества и возможность сформулировать для себя критерии «правильного» поведения. Принятие ценностей общества является главным результатом освоения конвенционального уровня нравственного развития.

Последний, **третий, уровень развития личности** – **«постконвенциональный»** – также включает в себя две стадии. Главное достижение этого уровня – осознание собственной точки зрения на поведение (свое

или другого члена общества), приоритет своего мнения, реализация своего права на свободу и справедливость. Пятая стадия характеризуется принятием «компромисса» с обществом: законы общества индивид рассматривает не как руководство к действию, а как «социальный контракт», который необходим для достижения собственных целей. Только последняя, шестая, стадия может быть охарактеризована как моральное поведение в полном смысле слова: индивид совершает поступки, согласующиеся с этическими нормами общества, по собственному желанию и убеждению; человек полностью несет ответственность за свои поступки.

Теория Л. Кольберга была проверена множеством экспериментальных исследований и внесла значительный вклад в развитие психологии человека.

Итак, ценностные ориентации личности формируются в процессе деятельности. **Социализация** – это процесс усвоения социальных и нравственных норм общества, образцов поведения, принятых в конкретной культуре. Усвоение этих норм происходит во взаимодействии личного и общественного: в процессе социализации происходит интериоризация социально-культурных ценностей.

Выделяют несколько механизмов социализации личности в социокультурной среде: *институциональный* (влияние на личность через общественные институты), *традиционный* (воздействие семейного окружения), *межличностный* (социализация в процессе социальной коммуникации), *стилизированный* (формирование личности в субкультуре), *рефлексивный* (самореализация в индивидуальном переживании).

Среди факторов, влияющих на формирование ценностных ориентаций молодежи, можно выделить:

- *социокультурный*, включающий в себя историко-географические, социально-экономические и политические условия и возможности реализации каждого в социокультурном пространстве;

- *личностный*, включающий в себя психофизиологические, духовно-нравственные, мировоззренческие особенности каждого индивида;

- *мотивационный*, включающий в себя намерения и поступки молодежи на основе ее ценностных ориентаций, а также учитывающий возможности молодежной социокультурной среды в проявлении творческой активности каждого.

Если первые два фактора являются показателем потенциальных возможностей социума и личности в формировании ценностного мира подрастающего поколения, то третий фактор учитывает практическую реализацию молодежи в разных сферах деятельности. Именно практическая составляющая формирования ценностных ориентаций является наиболее действенной и востребованной самой молодежью.

Критериями сформированности ценностных ориентаций являются:

- сформированность и устойчивость духовно-нравственных принципов;

- потребность в саморазвитии, самовоспитании, самореализации;

- степень социализации в молодежных группах и обществе в целом;

- активная творческая позиция.

Анкетирование и беседы со студентами-первокурсниками Российского государственного социального университета показали, что большое значение в становлении внутреннего мира, ценностных ориентаций и степени социализации вчерашних школьников имеет атмосфера в семье: отношения с родителями (степень взаимопонимания, совместная деятельность), отношения со старшим поколением (бабушек и дедушек), отношения со сверстниками и младшими братьями, сестрами, близкими родственниками.

Результаты. На основании опроса выявлено, что наличие высшего образования у членов семьи или их высокий социальный статус благотворно влияют на становящуюся личность ребенка (в таких семьях 83% родителей или бабушек читают детям сказки, 79% проводят большую часть времени в совместной деятельности, 77% откликаются на возникающие проблемы и трудности, понимают своих детей, в то время как в семьях рабочих и служащих, в которых родители имеют среднее образование – только 44% родители).

лей или бабушек читают детям сказки, 50% проводят большую часть времени в совместной деятельности, 92% не понимают своих детей).

Согласно статистике, в многодетных семьях в основном все «живут дружно» (85%), «делятся с братьями и сестрами своими проблемами и радостями» (67%), «предпочитают совместный отдых» (55%).

Семья играет большую роль в выборе будущей профессии: прислушивались к советам родителей 52% первокурсников, при этом по совету или желанию родителей выбрали профессию всего лишь 8%.

Другой важнейший фактор становления внутреннего мира подрастающего поколения, в том числе его ценностных ориентаций – форма проведения досуга. Статистика показала низкую сформированность ценностной сферы, и выявлена прямая зависимость от преобладающих форм досуговой активности: компьютерные игры и социальные сети – 86%, общение с друзьями – 45%, просмотр телевизора – 34%, чтение художественной литературы – 25%, занятия спортом – 15%, занятия искусством – 9%.

Статистика показала также, что 70% опрошенных предпочитают проводить время в кругу своих сверстников, 55% считают, что друзья им всегда рады, 7% не находят понимания среди друзей, 5% считают, что сверстники не обращают на них никакого внимания.

Авторитетом в выборе жизненных установок первокурсников пользуются родители (67%), средства массовой информации (38%), сверстники (29%), педагоги и учителя (27%).

Интересно отметить, что если 20 лет назад и более подростки и молодежь «искали» себе кумиров (певцов, актеров, общественных деятелей), то сегодняшняя молодежь в основном ориентирована на себя («нет кумира» ответили 86% первокурсников).

Для исследования ценностных ориентаций студентов-первокурсников был использован опросник ценности по М. Рокичу [20]. Эта методика позволяет исследовать ценностную направленность личности, определить ее отношение к людям, окружающе-

му миру, себе самому. Ученый выделяет два класса ценностей: терминальные (ценности-цели) и инструментальные (ценности-средства).

Среди *терминальных ценностей* первое место заняла «материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений)» (72%¹), 2-е место – «активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни)» (68%), 3-е место – «счастливая семейная жизнь» (77%) и «любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)» (75%). На последнем месте среди терминальных ценностей оказалась «красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и в искусстве)» (55%), а также «счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом)» (68%).

Среди *инструментальных ценностей* на первые места вышли: «независимость (способность действовать самостоятельно, решительно)» (77%), «смелость в отстаивании своего мнения, взглядов» (65%). На последних местах оказались «чуткость (заботливость)» (81%), «честность (правдивость, искренность)» (51%).

Предложенные ценности в иерархии ценностей М. Рокича можно сгруппировать по разным основаниям [19]. В первой группе ценностей (терминальных) можно выделить ценности профессиональной самореализации, ценности личной жизни, социальные ценности. Среди инструментальных выделяются группы этических ценностей, индивидуалистических, конформистских. Можно выделять разные направленности ценностей: на себя (на удовлетворение собственных потребностей), на общение (социальное одобрение, потребность признания, зависимость от общественного мнения), на дело (профессию, деловое сотрудничество, достижение цели).

Для исследования ценностных ориентаций личности был использован также морфологический тест жизненных ценностей В.Ф. Сопова–Л.В. Карпушина [14]. Ученые

¹ Проценты в данном случае показывают количество студентов, которые на данное место (1-е, 2-е и т.д.) поставили данную ценность.

выделяют терминальные ценности (развитие себя, креативность, духовное удовлетворение и т.д.), которые реализуются в одной из следующих жизненных сфер:

- профессиональной;
- образовательной;
- семейной жизни;
- социальной активности;
- физической активности;
- увлечений.

Студентам предлагалось поставить от 1 до 5 баллов, оценивая значимость следующих утверждений: «учиться, чтобы познавать что-то новое», «иметь интересную работу, позволяющую реализовать себя», «не отставать от событий, происходящих в политическом мире», «помогать людям, выручать тех, кто попал в беду», «получать материальное вознаграждение за любую общественную и профессиональную деятельность» и т.д. Анкета состояла из 50 вопросов, каждый из которых позволял оценить, во-первых, направленность жизненных ценностей (на удовлетворение материальных или духовных потребностей), во-вторых, направленность жизненных сфер (преобладание одной или нескольких сфер).

Результаты опроса показали, что сегодняшняя студенческая молодежь в большей степени ориентирована на прагматические, эгоистически-престижные ценности, чем на ценности духовно-нравственные. Высокие баллы были получены по следующим шкалам: «престиж» (77 баллов), «достижения» (64 балла), «материальное положение» (64 балла), «сохранение индивидуальности» (53 балла); при этом такие ценности, как «креативность», «саморазвитие», «духовная удовлетворенность», получили более низкие оценки (от 32 до 48 баллов). Наибольшую значимость имеет для студентов сфера образования (69 баллов), на втором месте – профессиональная сфера (59 баллов), семья занимает третье место (44 балла), социальная активность, физическая активность и увлечения занимают достаточно низкие позиции в иерархии жизненных сфер.

Социологические исследования студентов разных вузов дали аналогичные результаты [16; 17].

Обсуждение. Подводя итог наблюдениям и опросам, можно констатировать, что ценностные ориентации личности являются относительно устойчивыми мировоззренческими образованиями, в которых аккумулярован жизненный опыт на момент индивидуального развития личности. Ценностные ориентации помогают человеку оценить свое положение в обществе, возможности саморазвития и соотнести свои намерения с конкретной постоянно меняющейся социокультурной средой, определяющей стратегически жизненные цели и мировоззренческие ориентиры. Р.С. Немов констатирует, что современной молодежи присущ разумный, трезвый, практический взгляд на жизнь, современное молодое поколение отличается независимостью и самостоятельностью суждений и поступков, и это отличает его от молодежи прошлого поколения, более наивной и категоричной в суждениях [8].

Вуз обладает большим потенциалом по формированию ценностных ориентаций современной студенческой молодежи. А.И. Щербакова считает, что высшей целью духовной деятельности человека является «обретение знаний во имя творческого совершенствования бытия» [15, с. 36]. Не только получение образования, вхождение в профессию становится итогом обучения в высшем профессиональном учебном заведении. Годы студенчества – важнейший период в жизни для многих людей: именно в эти годы идет процесс активной социализации, формируются высшие мировоззренческие слои личности; в учебе и активной общественной жизни человек удовлетворяет высшие социально-духовные потребности: в познании, гармонии, утверждении и признании в обществе, самореализации («самоактуализации», по А. Маслоу [6]).

Важнейшим психолого-педагогическим механизмом развития личности в вузе является рефлексия. Чем выше уровень рефлексии, тем выше уровень самосознания и самоопределения в системе ценностей. Рефлексия вырабатывается как в ходе учебных занятий (особенно с применением проблемно-эвристических и тренинговых методов обучения), так и в практической

и общественной деятельности (особенно с применением проектных методик [см., например, 21]).

Важнейшим критерием сформированности внутреннего мира личности можно считать наличие устойчивого ценностного отношения к духовным потребностям и способность к формированию духовных потребностей, системы ценностной мотивации, реализацию творческого потенциала. И.А. Корсакова считает, что личностное начало в человеке формируется путем развития профессиональной рефлексии и формирования эстетического сознания [5, с. 117]. А.Б. Печерская называет творческую активность «теоретико-педагогической парадигмой» подготовки обучающегося в современном вузе [9, с. 62].

Е.Л. Руднева выделяет в структуре личности материальные, жизненные, духовные, нравственные, профессиональные ценности [11, с. 65]. Именно эту структуру можно взять за основу педагогической модели формирования ценностных ориентаций студентов вуза, поскольку именно в студенческом возрасте происходит качественный скачок в профессиональном становлении личности, проявляющемся в следующих аспектах:

– *мировоззренческом*: знакомство с культурными ценностями народов мира и освоение общечеловеческих ценностей и идеалов;

– *социальном*: участие в вузовской и межвузовской студенческой жизни и освоение социально значимой информации в процессе социокультурной деятельности;

– *нравственном*: формирование духовно-нравственных качеств, развитие творческого потенциала в процессе обучения и воспитания.

В.А. Сластенин считает ценностные ориентации ядром целостности личности и основой профессионального становления и реализации в социуме [12], поскольку профессиональная деятельность является не только полем самореализации молодежи, но и отражением социальной значимости самой профессии, ее статуса [13]. В профессиональной деятельности удовлетворяются потребности человека в общественном признании [1], реализуется его индивидуальность. Среди профессиональных ценностей выделяются: культура общения, гордость за профессию, профессиональный долг, профессиональная честь [4].

Заключение. Таким образом, ценностные ориентации формируются в течение всей жизни; в студенческие годы они становятся основой профессиональной самореализации, позволяют личности проектировать себя как гражданина и как профессионала.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1990. 335 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: Изд-во Ленинградск. ун-та, 1968. 339 с.
3. Бочарова В.Г. О некоторых методологических подходах к пониманию целостного процесса социализации, воспитания и развития личности // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт. М. – Тула: АСОПИР, 1993. Т. 1. С. 34–49.
4. Долгушина Н.А. Теоретическое исследование профессионально-ценностных ориентаций // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2009. № 11 (30). Ч. 2. С. 86–87.
5. Корсакова И.А. Философско-эстетическая подготовка в музыкально-педагогическом образовании // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2011. № 6 (12): в 3 ч. Ч. I. С. 115–118.
6. Маслоу А. Мотивация и Личность. СПб.: Питер, 2006. 352 с.
7. Некипелов А.В. Социальное проектирование как средство формирования личности студента современного вуза // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 15. 2016. № 6 (139). С. 108–116.
8. Немов Р.С. Психология: учебник для студ. пед. учеб. зав. М., Владос, 1998.
9. Печерская А.Б. Творческая активность как теоретико-педагогическая парадигма // Дополнительное образование в сфере культуры и музыкального искусства: традиции и инновации. М.: МГИМ им. А.Г. Шнитке, 2008. С. 62–65.

10. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности / пер. с нем. Г.И. Лойдиной; под ред. Т.А. Гудковой. М.: Мир, 1994. 320 с.
11. Руднева Е.Л. Теоретические основы формирования жизненных и профессиональных ценностных ориентаций студентов. Кемерово: КРИП-КиПРО, 2002. 302 с.
12. Сластенин В.А. Педагогическая аксиология. Красноярск: СибГУ, 2008. 293 с.
13. Сластенин В.А., Чижикова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию. М.: Академия, 2003. 293 с.
14. Сопов В.Ф., Карпушина Л.В. Морфологический тест жизненных ценностей, руководство по применению: метод. пособие. Самара: САГА, 2001. С. 5–27.
15. Щербак А.И. Культурологический взгляд на проблемы осмысления музыки и музыкального образования // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. 2012. № 1 (4). С. 34–36.
16. Якунина И.С. Динамика структуры ценностных ориентаций студенчества среднего российского города: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Новочеркасск, 2007. 24 с.
17. Яценко Е.Ф. Исследование ценностно-смыслового аспекта самоактуализации студентов // Вопросы психологии. 2007. № 1. С. 80–90.
18. Kohlberg L., Lickona T. ed. Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach // Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues. Holt, N.Y.: Rinehart and Winston, 1976.
19. Roccas S., Sagiv L., Schwartz S.H., Knafo A. The Big Five personality factors and personal values // Personality and Soc. Psychology Bulletin. 2002. No. 28. P. 789–801.
20. Rokeach M. The nature of human values. N.Y.: Free Press, 1973.
21. Scherbakova A.I., Kamenets A.V., Zinchenko E.O. Potential of musical and pedagogical analysis of socio-cultural interaction processes // Asian Social Science. Vol. 10. 2014. No. 24. P. 140–150.

References

1. Abul'khanova-Slavskaya K.A. Deyatel'nost' i psikhologiya lichnosti. M.: Nauka, 1990. 335 s.
2. Anan'ev B.G. Chelovek kak predmet poznaniya. L.: Izd-vo Leningradsk. un-ta, 1968. 339 s.
3. Bocharova V.G. O nekotorykh metodologicheskikh podkhodakh k ponimaniyu celostnogo processa socializatsii, vospitaniya i razvitiya lichnosti // Teoriya i praktika social'noj raboty: otechestvennyj i zarubezhnyj opyt. M. – Tula: ASOPiR, 1993. T. 1. S. 34–49.
4. Dolgushina N.A. Teoreticheskoe issledovanie processional'no-cennostnykh orientacij // Al'manakh sovremennoj nauki i obrazovaniya. Tambov: Gramota, 2009. № 11 (30). Ch. 2. S. 86–87.
5. Korsakova I.A. Filosofsko-esteticheskaya podgotovka v muzykal'no-pedagogicheskom obrazovanii // Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki. Tambov: Gramota, 2011. № 6 (12): v 3 ch. Ch. I. S. 115–118.
6. Maslou A. Motivatsiya i Lichnost'. SPb.: Piter, 2006. 352 s.
7. Nekipelov A.V. Social'noe proektirovanie kak sredstvo formirovaniya lichnosti studenta sovremennoyu vuza // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 15. 2016. № 6 (139). S. 108–116.
8. Nemov R.S. Psikhologiya: uchebnik dlya stud. ped. ucheb. zav. M., Vlados, 1998.
9. Pecherskaya A.B. Tvorcheskaya aktivnost' kak teoretiko-pedagogicheskaya paradigma // Dopolnitel'noe obrazovanie v sfere kul'tury i muzykal'nogo iskusstva: tradicii i innovatsii. M.: MGIM im. A.G. Shnitke, 2008. S. 62–65.
10. Remshmidt Kh. Podroostkovyj i yunosheskij vozrast: problemy stanovleniya lichnosti / per. s nem. G.I. Lojdinoj; pod red. T.A. Gudkovo. M.: Mir, 1994. 320 s.
11. Rudneva E.L. Teoreticheskie osnovy formirovaniya zhiznennykh i professional'nykh cennostnykh orientacij studentov. Kemerovo: KRIP-KiPRO, 2002. 302 s.
12. Slastenin V.A. Pedagogicheskaya aksiologiya. Krasnoyarsk: SibGU, 2008. 293 s.
13. Slastenin V.A., Chizhakova G.I. Vvedenie v pedagogicheskuyu aksiologiyu. M.: Akademiya, 2003. 293 s.
14. Sopov V.F., Karpushina L.V. Morfoloicheskij test zhiznennykh cennostej, rukovodstvo po primeneniyu: metod. posobie. Samara: SAGA, 2001. S. 5–27.
15. Shcherbakova A.I. Kul'turologicheskij vzglyad na problemy osmysleniya muzyki i muzykal'nogo obrazovaniya // Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya: Poznanie. 2012. № 1 (4). S. 34–36.

16. Yakunina I.S. Dinamika struktury cennostnykh orientacij studentchestva srednego rossijskogo goroda: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. Novocherkassk, 2007. 24 s.
17. Yashchenko E.F. Issledovanie cennostno-smyslovogo aspekta samoaktualizatsii studentov // Voprosy psikhologii. 2007. № 1. S. 80–90.
18. Kohlberg L., Lickona T. ed. Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach // Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues. Holt, N.Y.: Rinehart and Winston, 1976.
19. Roccas S., Sagiv L., Schwartz S.H., Knafo A. The Big Five personality factors and personal values // Personality and Soc. Psychology Bulletin. 2002. No. 28. P. 789–801.
20. Rokeach M. The nature of human values. N.Y.: Free Press, 1973.
21. Scherbakova A.I., Kamenets A.V., Zinchenko E.O. Potential of musical and pedagogical analysis of socio-cultural interaction processes // Asian Social Science. Vol. 10. 2014. No. 24. P. 140–150.

Библиографическое описание статьи / Reference to article

Некипелов А.В. Становление личности в системе ценностей: педагогический подход // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 16. 2017. № 5 (144). С. 135–142. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-135-142 (Библиографическое описание согласно российским стандартам).

Nekipelov A.V. Stanovlenie lichnosti v sisteme cennostej: pedagogicheskij podkhod // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 16. 2017. № 5 (144). S. 135–142. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-135-142 (Reference in Roman script).

Nekipelov, A.V. (2017) The Formation of Personality in the System of Values: A Pedagogical Approach, *Scientific Notes of Russian State Social University*. Vol. 16. No. 5 (144). P. 135–142. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-135-142 (International bibliographic description).

Л.А. Апанасюк,

д-р пед. наук, доцент, профессор кафедры туризма и гостеприимства,
Российский государственный социальный университет, Москва.

L.A. Apanasyuk,

doctor of pedagogical sciences, associate professor, professor of the department
of tourism and hospitality, Russian State Social University, Moscow.

E-mail: Apanasyuk-L@yandex.ru

А.А. Солдатов,

канд. техн. наук, доцент, первый проректор, Российский государственный
социальный университет, Москва.

A.A. Soldatov,

candidate of technical sciences, associate professor, First vice-rector, Russian
State Social University, Moscow.

E-mail: SoldatovAA@rgsu.net

УДК 378

DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-143-150

Социально-психологические условия оптимизации межкультурного взаимодействия в образовательном пространстве вуза

*Socio-Psychological Conditions for Optimizing Intercultural Interaction in
the Educational Space of the University*

Дата поступления

28.07.2017

Дата препринта

29.09.2017

Дата публикации

31.10.2017

Аннотация: актуальность исследования проблематики, рассматриваемой в статье, обусловлена процессами интеграции образования и науки Российской Федерации в международную академическую систему, где одной из самых важных задач является формирование специалиста, способного отвечать современным мировым требованиям в плане решения насущных задач развития поликультурного и многонационального общества с процессами поликультурного взаимодействия, имеющими направление на развитие позитивных толерантных отношений в разных сферах деятельности между представителями разных этносов и культур. Цели исследования: выявление и изучение социально-психологических условий оптимизации межкультурного взаимодействия в образовательном пространстве вуза, поскольку успех решения многих проблем в полинациональном сообществе обучающейся молодежи зависит от верного выбора форм и стратегий межкультурного взаимодействия. В возможности использования основных выводов и положений в педагогической деятельности при подготовке бакалавров, специалистов и магистров разных профилей к межкультурному взаимодействию в образовательном пространстве вуза состоит практическая значимость результатов исследования.

Annotation: the relevance of the research issues addressed in the article, due to the process of integration of education and science of the Russian Federation in the international academic system, where one of the most important tasks is the formation of specialist able to meet the modern global requirements in terms of addressing urgent development challenges of multicultural and multi-ethnic society with the processes of multicultural interaction, with the direction of the development of a positive tolerant relations in various fields between representatives of different ethnic groups and cultures. Objectives: to identify and study the socio-psychological conditions of optimization of intercultural interaction in the educational space of the

University, since the success of solving many problems in the multi-ethnic community of students depends on the correct choice of forms and strategies of intercultural interaction. The possibility of using the main conclusions and provisions in the pedagogical activity in the preparation of bachelors, specialists and masters of different profiles for intercultural interaction in the educational space of the University is the practical significance of the research results.

Ключевые слова: интеграция образования и науки, международная академическая система, социально-психологические условия, оптимизация межкультурного взаимодействия, образовательное пространство вуза.

Key words: integration of education and science, international academic system, socio-psychological conditions, the optimization of intercultural interaction, the educational space of the university.

Введение. В современном многомерном и поливариантном мире происходят социально-культурные и экономические изменения, которые способствуют росту межкультурного взаимодействия, расширению сотрудничества в международных культурных, экономических и образовательных проектах. Межкультурное сотрудничество является неотъемлемой частью повседневной жизни обучающихся в образовательном пространстве вуза и в дальнейшей профессиональной деятельности [6; 11; 19]. Поэтому вопрос изучения и выявления социально-психологических условий оптимизации межкультурного взаимодействия в образовательном пространстве вуза актуален.

Необходимыми социально-психологическими условиями оптимизации межкультурного взаимодействия студентов являются прежде всего: «организация контактов и взаимодействий студента с различными культурами; проблематизация содержания межкультурных контактов и взаимодействий студента; формирование своеобразного полилога, различных точек зрения в ходе обсуждения, столкновения, соотношения и корректировки проблемных ситуаций со студентами-носителями иных культур; формирование собственной позиции и мнения студента, осмысление им своих действий и эмоциональных реакций в отношении обсуждаемой проблемы» [17, с. 25].

Методика. Практика показывает, что социально-психологическая характеристика межкультурного взаимодействия, которая проявляется в степени принятия или непринятия представителей иных культурных/этнических групп, на современном этапе развития российского общества является важной и актуальной. Культура есть часть

процесса межкультурного взаимодействия [3; 8; 21], а современный мир состоит из большого многообразия разных культур, которые взаимосвязаны между собой, т.е. происходит непрерывный процесс интеграции культур разных народов и этносов. Уважение прав и свобод каждой личности, иных этнических культурных образцов норм поведения, сложившихся традиций и мнений, понимание и толерантное отношение к ценностям, отличающимся от собственных, может и должно лечь в основу межкультурного взаимодействия.

Компонентами, входящими в структуру межкультурного взаимодействия, являются поведенческий, когнитивный и эмоциональный. **Поведенческий компонент** может проявляться в толерантном реагировании, стремлении к общению или же, наоборот, в выдерживании дистанции, даже демонстрировании негатива в отношении представителей иных культурных/этнических групп. **Когнитивный компонент** заключается в собственном видении межэтнических и межкультурных взаимоотношений, представлениях и знаниях об иных культурных/этнических группах, о равных правах всех людей вне зависимости от их культурной/этнической принадлежности, знании о феномене толерантности. **Эмоциональный компонент** проявляется в отношении личности или группы людей к иным, возможно, непонятым, культурным/этническим группам.

Обсуждение. Социально-психологические условия оптимизации межкультурного взаимодействия состоят, на наш взгляд, из индивидуального, группового и общественно-политического блоков. **Индивидуальный блок** заключается в принятии и усвоении на уровне индивида отдельной личности норм

стабильной устойчивости к культурным/этническим различиям через воспитание уважения к культурам, сложившимся традициям и обычаям других народов, через воспитание патриотизма и интернационализма. **Групповой блок** направлен на закрепление на уровне общества норм стабильной устойчивости к культурным/этническим различиям через улучшение качества и расширение информированности в вопросах, касающихся межкультурного и межэтнического взаимодействия, сокращение имеющегося влияния негативных и ксенофобных установок культурного/этнического взаимодействия, сохранение устойчивого мира, стремление к взаимопониманию и согласию между этносами, конфессиями и культурами. **Общественно-политический блок** направлен на поддержку и развитие культурной/этнической толерантности и взаимопонимания на уровне социально-политических институтов.

При формировании данных условий интересен потенциал культурно-досуговой деятельности образовательного пространства вуза. Этот потенциал следует использовать для разработки и последующего внедрения интегративной педагогической технологии, целью которой является преодоление барьеров коммуникации через использование инновационных технологий культурно-досуговой деятельности, разработанных и апробированных методических разработок, включенных в педагогический процесс и делающих возможным и успешным реализацию коррекционной работы в условиях рекреационно-развивающей среды. При внедрении педагогической технологии необходимо проведение постоянного мониторинга и комплексного диагностического обследования процесса развития поликультурного взаимодействия и формирования толерантности [1].

Результаты. Для более эффективного преодоления психологических барьеров в процессе целенаправленного социально-культурного воспитания в образовательном пространстве вуза следует реализовывать следующие действия:

- выявление и последующее преодоление межличностных противоречий, возника-

ющих между обучающимся и его окружением, и внутриличностных противоречий самого обучающегося;

- коррекция сферы мотивации, обращенной на снижение и последующее исключение неприятия и негативного отношения к членам социума на уровне личностной неприязни, какого-либо страха или пренебрежения;

- разработка и последующая реализация комплексной социально-культурной технологии преодоления психологических барьеров, возникающих в процессе коммуникации и взаимодействия молодых людей, относящихся к разным этносам, расам, вероисповеданиям и культурам.

Создание социально-психологических условий оптимизации межкультурного взаимодействия в вузе направлено на развитие: рефлексивных навыков эмоций личности для распознавания начальных признаков предполагаемой трудной коммуникационной ситуации; навыков возможности построения позитивных, предполагаемо благополучных жизненных планов в процессе взаимодействия с представителями иных этносов и культур; навыков успешной положительной адаптации в условиях межкультурного и межэтнического взаимодействия, умения принимать обоснованные и обдуманые решения после анализа сложных коммуникационных ситуаций. Разработка социально-психологических условий оптимизации межкультурного взаимодействия предполагает организацию и последующую реализацию комплекса культурно-досуговых мероприятий с коррекционной направленностью, предполагающих достаточное овладение навыками и умениями межкультурного толерантного взаимодействия и коммуникации в студенческой образовательной среде. Здесь особо актуальными и значимыми становятся интерактивные мероприятия художественно-массового и информационно-просветительного типов, которые имеют своей целью организовать многогранные и всесторонние взаимодействия всех субъектов педагогического процесса на основе двух подходов: *индивидуального* и *дифференцированного*. Целью социально-культур-

ного воспитания в образовательной среде вуза является обеспечение принятой субъектами педагогического процесса установки на признание и последующее толерантное принятие разных культур, уважение к личности представителя любой гендерной и религиозной принадлежности, языка, культуры и субкультуры, возраста, политического убеждения и мнения, социального, географического и национального происхождения.

Оптимизация межкультурного и межэтнического взаимодействия необходима в системе воспитательной работы вуза. Она должна осуществляться на основе не только гарантированного обеспечения социально-психологических условий, но и проведения культурно-досуговых мероприятий, которые должны быть направлены на психолого-педагогическую и социально-психологическую поддержку студенческой молодежи. Необходимо также активное включение обучающихся в проектную деятельность. И в зависимости от дальнейшей, временной или постоянной, перспективы обучения/работы/проживания молодых людей в Российской Федерации в работе с ними предпочтительней опираться на **дифференцированный подход** как более оправданный и верный [2; 4; 9; 12].

При разработке программ и проектов оптимизации межкультурного взаимодействия в образовательной системе вуза с использованием средств культурно-досуговой деятельности будет необходима реализация таких организационных мероприятий, как:

- попытка создания надлежащих условий для взаимодействия всех субъектов культурно-досуговой деятельности на межведомственном уровне;
- установление отношений партнерства в развитии межкультурного сотрудничества в образовательном пространстве вуза;
- введение технологий контроля и управления процессом развития межкультурного взаимодействия обучающихся в практику социально-воспитательной работы учреждения высшей школы;
- в целях формирования и продвижения социальных форм управления культурно-воспитательным пространством вуза через

осуществление сетевых мультимедийных проектов возможно создание механизмов сетевого взаимодействия всевозможных культурно-досуговых форм общностей и социокультурных институтов. Здесь идет речь о совместной досуговой, информационно-просветительной деятельности, реализации диалога между партнерами в Сети, создании общего информационного пространства для взаимодействия в Сети, об осуществлении механизма взаимодействия в Сети и организации процесса информирования о деятельности субъектов культурно-досугового взаимодействия (совместные онлайн-конференции, «круглые столы», вебинары и проч.);

– качественное улучшение работы по созданию системного взаимодействия педагогических коллективов и органов студенческого самоуправления образовательного учреждения с наиболее интересными представителями национальных диаспор и сообществ – политиками, спортсменами, видными и молодыми деятелями культуры, искусства и науки, профессионалами в любой другой деятельности и др. – в практике формирования и закрепления у молодежи культуры межнациональной и межкультурной коммуникации, взаимодействия и толерантности;

– осуществление необходимых мер по поддержке проектов и инициатив в целях создания социально-психологических условий оптимизации взаимодействия в поликультурном образовательном пространстве вуза (здесь идет речь об экспертной, ресурсной, информационной, методической поддержке);

– реализация взаимодействия вуза с представителями национальных сообществ и диаспор, общественными, научными, спортивными, религиозными организациями, музыкальными, субкультурными объединениями;

– привитие культуры коммуникации в образовательном пространстве вуза;

– организация разных мероприятий с приглашением к участию представителей национальных сообществ и диаспор, обучающихся разных национальностей и культур из дальнего и ближнего зарубежья;

- разработка системы площадок в целях введения обучающихся в социально значимые виды деятельности и реализации личного потенциала отдельного индивидуума;

- расширение творческой художественной самодеятельности с учетом разных культурных обычаев, традиций, обрядов и уникального этнокультурного наследия;

- развитие экскурсионной и туристической деятельности обучающейся молодежи в целях расширения знаний о стране проживания (временного/постоянного) и углубления восприятия и понимания народов, ее населяющих;

- формирование современных мультимедийных вариантов продуктов о культурном и этническом многообразии нашей страны; использование уже имеющихся и апробированных мультимедийных продуктов данной направленности и тематики, успешно применяемых, например, в экскурсионной деятельности, музеях, на выставках и др.;

- расширение деятельности общественных движений, объединений, молодежных досуговых центров, занимающихся повышением активности, инициативности и развитием самостоятельности обучающихся;

- поддержка поликультурного диалога и коллективных действий разных культурных, этнических и религиозных общностей; использование потенциала молодежных субкультур неагрессивной направленности;

- продвижение программы адаптации и психолого-педагогической поддержки для иностранных обучающихся, целью которой является установление межкультурного диалога в новой социальной, географической и культурной среде;

- создание и последующее совершенствование системы воспитывающего, развивающего, образующего досуга и социально-воспитательной работы вуза через развитие клубных форм работы;

- организация и проведение разных курсов, встреч, фестивалей и др. усилиями представителей разной культурной и этнической принадлежности; широкое развитие разнообразных видов спорта, организация и проведение соревнований и открытых чемпионатов, студенческих олимпиад и т.д.;

создание молодежных досуговых центров и клубов по интересам и др.;

- создание и последующее совершенствование практической деятельности уже существующих при органах власти молодежных советов, способных взаимодействовать и включаться в реальные существующие процессы управления развитием региона/города/района [1];

- образование региональных сообществ/ассоциаций/объединений любителей экстремальных видов спорта, строительство специальных оборудованных площадок для занятий обучающейся молодежи экстремальными видами спорта, организация соревнований, чемпионатов; формирование специально созданных спортивных смен в летних оздоровительных лагерях в целях развития механизмов для организации включения молодежи в экстремальные виды спорта [1];

- осуществление постоянного системного мониторинга социально-психологических условий оптимизации межкультурного взаимодействия.

Известно, что использование традиционных общеизвестных подходов, средств и форм социально-культурной деятельности не всегда бывает полезным и эффективным. Фестивали этнических культур и вечера дружбы народов часто воспринимаются молодежью как неискренние и фальшивые, где используется лишь риторика относительно дружбы народов, поскольку молодые люди не находят соответствия риторики с реальностью, не выдерживающей столкновения с социальной, зачастую несправедливой и угрожающей действительностью. Социально-психологические условия оптимизации межкультурного взаимодействия в образовательном пространстве вуза должны соответствовать реальным насущным вызовам и существующим проблемам, способствовать формированию своего отношения и мнения относительно сложных и подчас неоднозначных явлений и вопросов окружающей действительности, проблем и сложностей беженцев, мигрантов, вынужденных переселенцев, этнических и религиозных меньшинств и т.д. В связи

с неугасающей актуальностью множества социальных проблем крайне важно заниматься обязательным поиском современных инновационных и эффективных форм межкультурного диалога, сотрудничества и взаимодействия в образовательном пространстве вуза [5; 10; 13; 15]. Обозначенная проблема межкультурного взаимодействия у молодого поколения злободневна для всех регионов Российской Федерации, где обучаются иностранные студенты и проживают представители разных этносов и культур. Наличие межкультурного взаимодействия помогает обучающимся бесконфликтно общаться с представителями разных народов, культур, вероисповеданий, политических взглядов, понимая их поведенческие и речевые особенности, что способствует более успешной адаптации молодых людей в учебной, а в дальнейшем и в профессиональной деятельности [7; 14; 16; 20]. Вот почему перед вузами встает задача создания новых, отвечающих сегодняшнему дню социально-психологических условий оптимизации межкультурного взаимодействия обучающейся молодежи и реализации этих условий на межличностном, межкультурном, общественном и других уровнях.

Заключение. Межкультурное взаимодействие в образовательном пространстве вуза должно быть направлено на создание благоприятной дружественной обстановки, содействующей взаимному пониманию и принятию представителей разных культур и этносов, формирование устойчивой толерантности и мира, чувства гуманизма, патриотизма и интернационализма – вот почему вопрос оптимизации межкультурного взаимодействия в вузе остается таким актуальным. При этом необходимыми социально-психологическими условиями оптимизации межкультурного взаимодействия в образовательном пространстве вуза являются:

- взаимная связь этнической и социальной стратификации;
- учет влияния социально-структурных изменений в образовательной среде и содержания межкультурных контактов и взаимодействий обучающихся;
- организация и развитие диалога/полилога среди молодых людей из дальнего и ближнего зарубежья, толерантного отношения к иной культуре, языку, традициям и обычаям, а также просоциального поведения обучающихся;
- использование потенциала социально-культурной деятельности.

Список литературы

1. Апанасюк Л.А. Теоретико-методологические основы профилактики ксенофобии в студенческой среде средствами социально-культурной деятельности: дис. ... д-ра пед. наук. Тамбов, 2014.
2. Баранова Т.М., Крюкова Е.М. Студенческая молодежная среда как источник социального инфантилизма // Научная социологическая школа РГСУ: 25 лет. Социология. Социальность. Современность: матер. XXI Социологических чтений РГСУ: сб. 2016. С. 124–126.
3. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. М.: Народное образование, 1999. 208 с.
4. Дробышев Е.А. Молодежь в современном обществе: проблемы, противоречия // Материалы Афанасьевских чтений. Т. 1. 2013. № 11. С. 91–99.
5. Киреева И.А. Социально-культурные условия формирования компетенции межкультурного общения студенческой молодежи: дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2009.
6. Крюкова Е.М., Крапоткина С.А., Егорова Е.Н. Роль и задачи общественных институтов в реализации государственной образовательной политики // Актуальные проблемы российского законодательства. 2016. № 14. С. 61–64.
7. Майерс Д. Социальная психология / пер. с англ. СПб.: Питер, 1997. 688 с.
8. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы // Педагогика. 1999. № 4. С. 3–10.
9. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2003.
10. Меркулова Л.П., Киреева И.А. Компетенция межкультурного общения студенческой молодежи: монография. Самара: Изд-во СГАУ, 2011. 196 с.
11. Новикова Н.Г., Мухоморова И.В. Развитие высшего образования в условиях современной экономики // Сервис в России и за рубежом. 2014. № 9 (56). С. 81–88.

12. Письменная Е.Е. Учебная иммиграция в Россию: современные тенденции. М.: Экономическое образование, 2008.
13. Плахова О.А., Асеева Т.В. Направления реализации социально-педагогической поддержки студентов-мигрантов в период их адаптации на занятии по английскому языку // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2017. № 1 (28). С. 44–48.
14. Психология: Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1990. 494 с.
15. Смирнова Е.В. Формирование межкультурной компетенции в условиях поликультурного, информационного и коммуникационного взаимодействия // Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики и оптимизация преподавания иностранных языков. Памяти профессора Р.Г. Пиотровского: к 90-летию со дня рождения: матер. III Междунар. науч. заоч. конф.: сб. 2012. С. 124–129.
16. Солдатов А.А. Гражданско-патриотическое воспитание в высшем учебном заведении // Роль семьи как социального института в патриотическом воспитании подрастающего поколения: матер. XIII Междунар. конгресса: сб. 2017. С. 27–30.
17. Сухарев А.В. Этнофункциональная психология: исследования, психотерапия. М.: ИЭА РАН, Координац.-метод. центр «Народы и культуры», 1998. 269 с.
18. Фомина С.Н., Альтиментова Д.Ю. Информационная мобильность студентов социального вуза: сущностные характеристики и технологии формирования // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 14. 2015. № 6 (133). С. 81–87.
19. Almeida S.Ch., Prez-S nchez M., López-Jim nez P.A., Ma Ch.J., Kislyakov P., Shmeleva E., Silaeva O. Environmental education: perspectives, challenges and opportunities. N.Y., 2017.
20. Mosalev A.I. Study of the classification problems for uncertainty of innovative entrepreneurship // Актуальні проблеми економіки. Vol. 161. 2014. No. 11. P. 399–408.
21. Petrova E.A., Kovalyova M.A., Hudiyeveva N.G. Formation of culture of healthy nutrition at preschool children and younger school students // Economic and Social Development: 25th International Scientific Conference on Economic and Social Development / Varazdin Development and Entrepreneurship Agency; Russian State Social University. M., 2017. P. 405–412.

References

1. Apanasyuk L.A. Teoretiko-metodologicheskie osnovy profilaktiki ksenofobii v studencheskoj srede sredstvami social'no-kul'turnoj deyatel'nosti: dis. ... d-ra ped. nauk. Tambov, 2014.
2. Baranova T.M., Kryukova E.M. Studencheskaya molodezhnaya sreda kak istochnik social'nogo infantilizma // Nauchnaya sociologicheskaya shkola RGSU: 25 let. Sociologiya. Social'nost'. Sovremennost': матер. XXI Sociologicheskikh chtenij RGSU: sb. 2016. S. 124–126.
3. Dmitriev G.D. Mnogokul'turnoe obrazovanie. M.: Narodnoe obrazovanie, 1999. 208 s.
4. Drobyshev E.A. Molodezh' v sovremenном obshchestve: problemy, protivorechiya // Materialy Afanas'evskikh chtenij. T. 1. 2013. № 11. S. 91–99.
5. Kireeva I.A. Social'no-kul'turnye usloviya formirovaniya kompetencii mezhkul'turnogo obshcheniya studencheskoj molodezhi: dis. ... kand. ped. nauk. Tambov, 2009.
6. Kryukova E.M., Krapotkina S.A., Egorova E.N. Rol' i zadachi obshchestvennykh institutov v realizacii gosudarstvennoj obrazovatel'noj politiki // Aktual'nye problemy rossijskogo zakonodatel'stva. 2016. № 14. S. 61–64.
7. Majers D. Social'naya psikhologiya / per. s angl. SPb.: Piter, 1997. 688 s.
8. Makaev V.V., Mal'kova Z.A., Suprunova L.L. Polikul'turnoe obrazovanie – aktual'naya problema sovremennoj shkoly // Pedagogika. 1999. № 4. S. 3–10.
9. Maslou A. Motivaciya i lichnost'. SPb.: Piter, 2003.
10. Merkulova L.P., Kireeva. I.A. Kompetenciya mezhkul'turnogo obshcheniya studencheskoj molodezhi: monografiya. Samara: Izd-vo SGAU, 2011. 196 s.
11. Novikova N.G., Mukhomorova I.V. Razvitie vysshego obrazovaniya v usloviyakh sovremennoj ekonomiki // Servis v Rossii i za rubezhom. 2014. № 9 (56). S. 81–88.
12. Pis'mennaya E.E. Uchebnaya immigraciya v Rossii: sovremennye tendencii. M.: Ekonomicheskoe obrazovanie, 2008.
13. Plakhova O.A., Aseeva T.V. Napravleniya realizacii social'no-pedagogicheskoy podderzhki studentov-migrantov v period ikh adaptacii na zanyatii po anglijskomu yazyku // Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya. 2017. № 1 (28). S. 44–48.

14. Psikhologiya: Slovar' / pod obshch. red. A.V. Petrovskogo, M.G. Yaroshevskogo. M., 1990. 494 s.
15. Smirnova E.V. Formirovanie mezhkul'turnoj kompetencii v usloviyakh polikul'turnogo, informacionnogo i kommunikacionnogo vzaimodejstviya // Aktual'nye problemy teoreticheskoy i prikladnoy lingvistiki i optimizaciya prepodavaniya inostrannykh yazykov. Pamyati professora R.G. Piotrovskogo: k 90-letiyu so dnya rozhdeniya: mater. III Mezhdunar. nauch. zaoch. konf.: sb. 2012. S. 124–129.
16. Soldatov A.A. Grazhdansko-patrioticheskoe vospitanie v vysshem uchebnom zavedenii // Rol' sem'i kak social'nogo instituta v patrioticheskom vospitanii podrastayushchego pokoleniya: mater. XIII Mezhdunar. kongressa: sb. 2017. S. 27–30.
17. Sukharev A.V. Etnofunkcional'naya psikhologiya: issledovaniya, psikhoterapiya. M.: IEA RAN, Koordinac.-metod. centr «Narody i kul'tury», 1998. 269 s.
18. Fomina S.N., Al'timentova D.Yu. Informacionnaya mobil'nost' studentov social'nogo vuza: sushchnostnye kharakteristiki i tekhnologii formirovaniya // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 14. 2015. № 6 (133). S. 81–87.
19. Almeida S.Ch., P rez-S nchez M., López-Jim nez P.A., Ma Ch.J., Kislyakov P., Shmeleva E., Silaeva O. Environmental education: perspectives, challenges and opportunities. N.Y., 2017.
20. Mosalev A.I. Study of the classification problems for uncertainty of innovative entrepreneurship // Aktual'ni problemi ekonomiki. Vol. 161. 2014. No. 11. P. 399–408.
21. Petrova E.A., Kovalyova M.A., Hudiyeva N.G. Formation of culture of healthy nutrition at preschool children and younger school students // Economic and Social Development: 25th International Scientific Conference on Economic and Social Development / Varazdin Development and Entrepreneurship Agency; Russian State Social University. M., 2017. P. 405–412.

Библиографическое описание статьи / Reference to article

Апанасюк Л.А., Солдатов А.А. Социально-психологические условия оптимизации межкультурного взаимодействия в образовательном пространстве вуза // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 16. 2017. № 5 (144). С. 143–150. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-143-150 (Библиографическое описание согласно российским стандартам).

Apanasyuk L.A., Soldatov A.A. Social'no-psikhologicheskie usloviya optimizacii mezhkul'turnogo vzaimodejstviya v obrazovatel'nom prostranstve vuza // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 16. 2017. № 5 (144). S. 143–150. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-143-150 (Reference in Roman script).

Apanasyuk, L.A. & Soldatov, A.A. (2017) Socio-Psychological Conditions for Optimizing Intercultural Interaction in the Educational Space of the University, *Scientific Notes of Russian State Social University*. Vol. 16. No. 5 (144). P. 143–150. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-143-150 (International bibliographic description).

Н.И. Ануфриева,

д-р пед. наук, профессор кафедры социологии и философии культуры,
и.о. директора Высшей школы музыки им. А. Шнитке (институт),
Российский государственный социальный университет, Москва.

N.I. Anufrieva,

doctor of pedagogical sciences, professor of the department of sociology and
philosophy of culture, acting as director Higher school of music
n.a. A. Schnittke (institute), Russian State Social University, Moscow.

E-mail: nata415485@mail.ru

Н.С. Ющенко,

канд. пед. наук, доцент кафедры искусств и художественного творчества,
Российский государственный социальный университет, Москва.

N.S. Yushchenko,

candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of arts
and artistic work, Russian State Social University, Moscow.

E-mail: n.yushenko@list.ru

УДК 37.02

DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-151-158

Педагогический потенциал социально-культурной деятельности в учреждениях дополнительного образования

Pedagogical Potential of Social and Cultural Activity in Institutions of Additional Education

Дата поступления

10.07.2017

Дата препринта

29.09.2017

Дата публикации

31.10.2017

Аннотация: в статье рассматриваются основные специфические характеристики социально-культурной деятельности учреждений дополнительного образования, выявляются тенденции их дальнейшего развития в социокультурном аспекте, а также предлагаются перспективные формы и методы совершенствования социально-культурной деятельности в аспекте повышения педагогической эффективности этих учреждений.

Annotation: the article deals with the main specific characteristics of socio-cultural activities of institutions of additional education, identifies trends in their further development in the socio-cultural aspect, as well as offers promising forms and methods of improving socio-cultural activities in the aspect of improving the pedagogical effectiveness of these institutions.

Ключевые слова: социально-культурная деятельность, дополнительное образование, досуг, воспитание, развитие, обучение.

Key words: sociocultural activity, additional education, leisure, education, development, training.

Введение. Роль современного дополнительного образования становится весьма значимой в контексте социализации и обретения жизненного призвания подрастаю-

щего поколения. Вместе с тем многими специалистами отмечается возникший кризис школьного образования и воспитательных функций семьи в этом качестве. Особыми

возможностями в этой связи обладает организация социально-культурной деятельности в системе дополнительного образования, которая может не только учитывать индивидуальные интересы и запросы детей и подростков, но и вовлекать подрастающее поколение в познавательную и творческую деятельность. В этом и состоит **специфика деятельности учреждений дополнительного образования – ориентацией на свободный выбор детьми и подростками интересующего их занятия с учетом творческого потенциала, способностей, образовательного уровня** и т.д. При этом преобладает «педагогика сотрудничества» учащихся и педагогов в качестве основной стратегии обучения и воспитания, направленной на формирование гуманистического мировоззрения подрастающего поколения в качестве альтернативы распространенным проявлениям эгоизма, эгоцентризма, индивидуализма в современном социуме. Кроме того, само образование осуществляется преимущественно в досуговых и игровых формах, что создает дополнительные условия для привлекательности учреждений дополнительного образования среди детей и подростков [1; 7; 10; 11].

Педагогический потенциал социально-культурной деятельности учреждений дополнительного образования (далее – УДО) в первую очередь определяется возможностями взаимодействия этих учреждений с ближайшими партнерами – институциональными структурами и учреждениями, ведущими воспитательную работу среди подрастающего поколения. Рассмотрим коротко эти возможности.

Методика.

1. «УДО – школа». В современном школьном образовании наметился «перекосяк» в сторону технократического, естественнонаучного знания в ущерб художественно-гуманитарному [21]. Этот технократизм проявляется и в неотрефлексированности воспитательного потенциала произведений литературы и искусства, способствующих формированию чувств и навыков социального взаимодействия [14]. Современные усилия УДО и школ могут быть направле-

ны на создание с участием самих учащихся мероприятий и программ, способствующих освоению *детско-подростковой средой образцов социального поведения в мире любви и дружбы*. Вовлечение в подготовку этих мероприятий школьников как участников самостоятельного творчества может способствовать формированию у детей и подростков стремления к оптимизации своих взаимоотношений с окружающими на основе гуманистических ценностей [5; 8; 13].

2. «УДО – семья». Здесь предполагается прежде всего выстраивание всеми специалистами УДО *специфической инфраструктуры взаимодействия различных социальных институтов, организаций с акцентом на усиление родительского влияния на подрастающее поколение*. Желательна значительная дифференциация этой работы в зависимости от типа семей: неблагополучные, социально незащищенные, неполные семьи, семьи с детьми младшего школьного, подросткового и юношеского возраста; по социальному положению родителей и т.д. Организаторы социально-культурной деятельности УДО могут привлекать родителей с детьми к подготовке массовых мероприятий, занятий, что может способствовать повышению культуры детско-родительских взаимоотношений, взаимоотношений самих родителей, формированию педагогически значимых традиций семейного досуга.

3. «УДО – пространство социального воспитания». Эта воспитательная задача предполагает формирование у учащихся активной социальной позиции, способствующей развитию их творческих способностей и освоению навыками позитивного социального поведения. Эти способности и навыки формируются благодаря вовлечению подрастающего поколения в досуговые занятия, которые помогают установлению неформальных межличностных отношений через игровую деятельность, разнообразные развлечения, занятия оздоровительной направленности и т.д. Не менее важно привлекать подрастающее поколение к общественно-полезным мероприятиям, формировать самостоятельность, инициативность, предприимчивость, которые особенно востребованы современным обществом.

Важным требованием к деятельности УДО становится их ориентированность на актуальные запросы общества, формируемые всей социальной практикой и существующими социальными институтами по отношению к подрастающему поколению. В системе этих запросов наиболее значимым является потребность в социализации личности детей и подростков, в которой сочетаются как адаптационные процессы, так и способность к творческой самореализации в социуме [15].

Результаты работы. Изучение деятельности учреждений дополнительного образования, показало, что они обеспечивают процесс постоянного самообразования и саморазвития личности и именно в этом качестве они имеют свою специфику. **Во-первых**, в основе педагогической деятельности УДО и соответствующей организации социально-культурной деятельности лежит личностно-ориентированный подход в сочетании с известным принципом природосообразности. При этом учитывается индивидуальное восприятие детьми и подростками окружающей действительности, их опыт взаимодействия с социумом. Конечным результатом той или иной социально-культурной деятельности УДО становится функциональное и социальное развитие личности детей и подростков [17]. **Во-вторых**, реализуется известный принцип «учение с увлечением», что следует рассматривать как альтернативу распространенной тенденции в основном школьном образовании, осуществляемом по принципу «учение с принуждением». На первый план в этом случае выходит задача формирования мотивации у учащихся к получению новых знаний, умений и навыков. **В-третьих**, следует также учесть, что дополнительное образование не имеет каникулярных перерывов, представляя собой непрерывный образовательный процесс с его уникальными формами организации социально-культурной деятельности: организацией летних лагерей, празднично-игровых программ, клубов по интересам, краеведческих экспедиций, творческих фестивалей, конкурсов и т.д. Социально-культурная деятельность в УДО в конечном счете способствует созда-

нию условий для постоянного творческого и социального развития учащихся на всех возрастных стадиях, обеспечивает разнообразные контакты с творческими людьми, педагогами, мастерами в той или иной сфере культуры и искусства.

Обсуждение. Основное содержание социально-культурной деятельности заключается в *создании педагогически ориентированной социальной среды (коллектив, общность, группа, социальные институты, общественные организации) в целях социализации и социальной адаптации личности*. В учреждениях дополнительного образования такого рода среды создаются в пространстве внеучебной работы. В настоящее время деятельность учреждений дополнительного образования связывается с такими приоритетами в развитии личности учащихся, как социальное развитие, духовность, нравственные качества, воля, творческие способности, способность принимать самостоятельные решения в нестандартных ситуациях. Эти качества необходимы для творческой самореализации в социуме, достижения поставленных целей, способности конкурировать в системе рыночных отношений. Данные приоритеты проявляются в работе учреждений дополнительного образования специфическим образом: этот процесс происходит не в виде классно-урочной системы, а преимущественно через собственный опыт социального взаимодействия с окружающей средой. Опыт приобретается в основном при неформальных межличностных контактах, в досуговых общностях, компаниях, формирующих соответствующую молодежную субкультуру. Причем сами учащиеся свободно выбирают любимое досуговое занятие, вид творчества, рекреационную программу в соответствии с собственными потребностями.

Необходимо отметить, что процессы социализации и социальной адаптации, развития творческих способностей подрастающего поколения в УДО изучены в основном на примере стационарных творческих коллективов и недостаточно изучены на материале культурно-массовых мероприятий, рекреационных программ, любительских объединений и клубов по интересам. Это

значительно обедняет представления педагогов УДО о значимом педагогическом содержании их деятельности и потенциале сферы дополнительного образования в этом контексте. Между тем можно утверждать, что наряду со стабильными творческими коллективами желательно развивать и временные досуговые общности, являющиеся своеобразным полигоном для проявления социально-культурной активности учащихся УДО. Следует также иметь в виду, что, организуя такие общности, педагоги УДО приобретают дополнительные возможности для расширения контингента участников самодеятельного творчества, а также для выявления разнообразных досуговых интересов и запросов детей и подростков. Особая роль здесь принадлежит так называемым *временным досуговым коллективам*, формируемым на основе разнообразных игровых программ, праздничных мероприятий, инициирующих ситуативное самопроявление и социокультурную активность учащихся УДО. В этом случае важным становится не столько достижение какого-либо результата, предназначенного для сценического выступления, сколько сам процесс участия, формирующий навыки игровой импровизации, социального взаимодействия в непринужденных, нерегламентированных формах. Самым главным поведенческим навыком здесь становится *навык спонтанного поведения, которое можно оценивать как один из важнейших ресурсов развития креативности и самостоятельности у подрастающего поколения* [4; 6; 9; 12].

В то же время необходима и соответствующая организационная стратегия по отношению к существующим творческим коллективам УДО. Последние должны функционировать без излишней регламентации и принуждений к творческой деятельности; допускать свободу «входа» и «выхода» из этих коллективов в досуговые общности, где такая регламентация отсутствует (например, «клубы по интересам», «любительские объединения», «салоны», «гостиные» и т.д.). Взаимосвязь стационарных и временных досуговых коллективов позволяет расширить контингент в деятельности УДО, а также вы-

являть истинных любителей, для которых участие в постоянной творческой деятельности становится жизненной необходимостью. Таким образом, через эти мероприятия также осуществляется пропаганда и популяризация самодеятельного творчества, а сами самодеятельные артисты обретают бесценный опыт работы со зрителем, слушателем, с аудиторией собственных почитателей, любителей данного вида творчества [19].

В итоге участие в разнообразной социально-культурной деятельности УДО формирует социально значимые качества личности, ориентацию на служение обществу, стремление приносить положительные эмоции окружающим людям в качестве альтернативы эгоизму и индивидуализму. В этой связи необходимо уточнить само понятие «творчество» применительно к специфике деятельности УДО. Оно включает в себя не только реализацию творческого подхода к исполнению тех или иных художественных произведений, созданию какого-либо социально значимого демонстрируемого культурного продукта, но и способность детей и подростков творчески выстраивать свои взаимоотношения со сверстниками, с родителями, педагогами, всем социумом, привнося в окружающий мир ценности добра, красоты, образцы дружеских отношений. Не менее важным в этом случае становится развитие таких качеств личности, как творческое воображение, творческое восприятие достижений культуры и искусства, творческое мышление, творческое вербальное поведение и т.д. Именно эти качества в настоящее время становятся особенно важными для современных детей и подростков, перегруженными рутинными обязанностями, регламентированными школьными предметами, зачастую не оставляющими простора для личной инициативы, самостоятельности, социальной активности. Вместе с тем анализ практики работы УДО показывает, что педагогический потенциал их специалистов используется недостаточно. Наблюдается часто встречаемая разобщенность деятельности различных подразделений, коллективов УДО; преимущественная ориентированность многих специалистов УДО на решение учебно-профессиональных

задач в ущерб решению педагогических задач. Приоритетными исследовательскими проблемами в области изучения сложившейся системы дополнительного образования являются: *формирование современной концепции учреждения дополнительного образования в новых культурно-информационных условиях; разработка технологий изучения интересов и запросов учащихся УДО; создание системы научно-методического руководства в системе дополнительного образования, организационных условий для дальнейшего развития этих учреждений.* Учреждения дополнительного образования могут полноценно выполнять свои функции при условии обеспечения личностного развития ребенка, постоянного его совершенствования в выбранной деятельности, независимо от уровня задатков и способностей. При этом социально-культурная деятельность может рассматриваться как важный ресурс вовлечения детей и подростков в различные виды творческих занятий, что обеспечивает популяризацию деятельности творческих коллективов этих учреждений, способствует притоку всё новых участников в эти коллективы, формирует интерес к различным видам социокультурной деятельности [10].

Изучение педагогических возможностей специалистов учреждения дополнительного образования позволило выявить сущность и содержание социально-культурной деятельности в этом учреждении, исследовать состояние социально-культурной деятельности в УДО. Одним из главных результатов изучения социально-культурной деятельности УДО явилось *положение о необходимости расширения массовости участия детей и подростков в педагогических программах и мероприятиях УДО.* Именно эта задача и должна быть приоритетной в системе профессиональных задач специалистов социально-культурной деятельности УДО как субъектов педагогического процесса. Особо важной задачей социально-культурной деятельности УДО заключается в обеспечении участия УДО в решении задач социальной политики с участием как педагогов, так и учащихся УДО. Такой акцент в деятельно-

сти УДО является крайне востребованным. Анализ социально-культурной деятельности УДО показывает, что включение этих учреждений в различные социальные программы и проекты не сказывается отрицательным образом на уровне творческих достижений его коллективов. Скорее наоборот – у участников творческих программ УДО появляется дополнительная мотивация к повышению своего культурного и исполнительского уровня, стремление быть социально востребованными в обществе [18; 20].

Не менее важной задачей социально-культурной деятельности является обеспечение массовости и доступности творческой деятельности детей и подростков через развитие самых различных видов досуга. Здесь не должны быть препятствием способности учащихся, их культурный уровень, социальный статус и т.д. Однако существующие профессиональные методики чаще всего ориентированы на подготовленных, способных в соответствующем виде деятельности детей и подростков. Соответственно многие коллективы УДО фактически дублируют ту или иную профессиональную творческую и культурную деятельность, постоянно воспроизводя ситуации жесткого отбора и отсева «неперспективных» детей и подростков, что резко снижает педагогическую эффективность работы УДО. Эта проблема имеет и свой этический аспект. Представляется недопустимым делать детей и подростков заложниками профессиональных амбиций и честолюбивых замыслов тех или иных педагогов, руководителей коллективов УДО, снимающих с себя ответственность за развитие и воспитание самых различных категорий и групп детей и подростков, нуждающихся в полноценном социальном и культурном развитии [16]. Еще одной актуальной задачей организаторов социально-культурной деятельности УДО является создание условий для полноценного духовно-нравственного воспитания детей и подростков в условиях экспансии западных ценностей и образцов образа жизни. В современной практике нравственно-эстетического воспитания подрастающего поколения наблюдается дефицит реальной социальной и куль-

турно-эстетической практики, позволяющей детям и подросткам самостоятельно осваивать социально значимые нравственно-эстетические ценности, образцы социального поведения и взаимодействия. Повышение и реализация педагогического потенциала специалистов УДО так или иначе связана с широким участием его педагогического персонала в реальных массовых программах и мероприятиях как главного продукта деятельности творческих коллективов.

Заключение. Рассмотрение педагогического потенциала социально-культурной деятельности УДО позволяет сформулировать некоторые рекомендации по их дальнейшему развитию.

Корректировка системы требований к деятельности УДО со стороны соответствующих организационных и управленческих органов. В качестве главного требования – вовлечение в те или иные культурно-досуговые занятия социально неблагополучных и социально незащищенных детей и подростков. Сама работа специалистов УДО должна быть тесно взаимосвязана с работой организаторов социально-культурной деятельности и социальных работников со-

ответствующего региона, населенного пункта. Сферу дополнительного образования следует переосмыслить как один из инструментов государственной социальной политики по решению насущных проблем подрастающего поколения средствами культурно-досуговых занятий.

Проведение дополнительных исследований специфики УДО. Соответственно желательна разработка программы мониторинговых исследований, направленных на изучение состояния работы УДО, их педагогических ресурсов, правовых и финансовых механизмов обеспечения задач социально-культурной деятельности [3].

Совершенствование подготовки квалифицированных специалистов УДО. Имеется в виду повышение их педагогической культуры, овладение современными педагогическими технологиями, методами моделирования и программирования педагогических процессов. Следует подчеркнуть, что подготовка самих организаторов социально-культурной деятельности должна быть дополнена обучением хотя бы первичным навыкам той или иной творческой деятельности, востребованной практикой УДО.

Список литературы

1. Аванесова Г.А. Культурно-досуговая деятельность. М.: Аспект Пресс, 2006. 236 с.
2. Ануфриев Е.А., Царев Д.В. Творческая инициатива как фактор формирования профессиональных (музыкально-исполнительских) компетенций обучающихся в вузе // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 14. 2015. № 6 (133). С. 141–149.
3. Ариарский М.Л. Прикладная культурология как область научного знания и социальной практики. СПб., 1999. 530 с.
4. Владимиров Е.А. Каким быть клубу. М.: Советская Россия, 1987. 160 с.
5. Волощенко Г.Г. Досуг как явление культуры: генезис и развитие: автореф. дис. ... д-ра культурологии. Кемерово, 2006. 45 с.
6. Гагин В.Н. Праздничность как феномен русской культуры. М.: Профиздат, 2005. 320 с.
7. Горбатова И.И. Культурно-просветительная деятельность. М.: МК РФ ГИВЦ, 2003. 102 с.
8. Григорьева Е.И. Современные технологии социально-культурной деятельности: учеб. пособие. Тамбов: Изд-во ТГУ, 2002.
9. Джексон Ф. Клубная культура. Екатеринбург: У-Фактория, 2005. 336 с.
10. Жарков А.Д. Технология культурно-досуговой деятельности. М.: МГУКИ, 1998. 287 с.
11. Жаркова Л.С., Жарков А.Д., Чижилов В.М. Культурно-досуговая деятельность: теория, практика и методика научных исследований. М: МГУК, 1994.
12. Зеленко А. Общественные центры и народные дома в Северной Америке. Прага: YMCA PRESS LTD, 1923. 292 с.
13. Исаева И.Ю. Досуговая педагогика: учеб. пособие. М.: Флинта : НОУ ВПО «МПСИ», 2010. 200 с.
14. Каменец А.В. Совершенствование духовно-нравственного воспитания в системе дополнительного образования: учеб. пособие. М.: РИТМ, 2017. 242 с.

15. Каменец А.В., Ануфриева Н.И., Зинченко Е.О., Чумоватов Д.Ю., Горбачева Е.Г. Социокультурная деятельность в сфере досуга. М.: РГСУ, 2016.
16. Киселева Т.Г., Красильников Ю.Д. Социально-культурная деятельность. История, теоретические основы, сферы реализации, субъекты, ресурсы, технологии. М.: МГУКИ, 2001.
17. Культурно-досуговая деятельность / науч. ред. А.Д. Жарков, В.М. Чижиков. М.: МГУКИ, 1998. 461 с.
18. Марков А.П., Бирженюк Г.М. Основы социокультурного проектирования: учеб. пособие. СПб., 1998.
19. Марков О.И. Сценарно-режиссерские основы художественно-педагогической деятельности клуба. М.: Просвещение, 1988. 158 с.
20. Понукалина О.В. Социокультурные практики потребления в пространстве досуга. Саратов: Саратов. гос. техн. ун-т, 2010. 276 с.
21. Селезнева Е.Н. Проблемы духовно-нравственного воспитания в стратегиях образования XXI века: науч.-метод. пособие. М.: РГСУ, 2009. 45 с.
22. Ющенко Н.С., Смирнов А.В., Давыдова А.А., Цилинко А.П. Педагогические условия стимулирования творческой самореализации личности студента современного вуза // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 15. 2016. № 4 (137). С. 114–121.

References

1. Avanesova G.A. Kul'turno-dosugovaya deyatel'nost'. M.: Aspekt Press, 2006. 236 s.
2. Anufriev E.A., Carev D.V. Tvorcheskaya iniciativa kak faktor formirovaniya professional'nykh (muzykal'no-ispolnitel'skikh) kompetencij obuchayushchikhsya v vuze // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 14. 2015. № 6 (133). S. 141–149.
3. Ariarskij M.L. Prikladnaya kul'turologiya kak oblast' nauchnogo znaniya i social'noj praktiki. SPb., 1999. 530 s.
4. Vladimirov E.A. Kakim byt' klubu. M.: Sovetskaya Rossiya, 1987. 160 s.
5. Voloshchenko G.G. Dosug kak yavlenie kul'tury: genezis i razvitie: avtoref. dis. ... d-ra kul'turologii. Kemerovo, 2006. 45 s.
6. Gagin V.N. Prazdnichnost' kak fenomen russkoj kul'tury. M.: Profizdat, 2005. 320 s.
7. Gorbatova I.I. Kul'turno-prosvetitel'naya deyatel'nost'. M.: MK RF GIVC, 2003. 102 s.
8. Grigor'eva E.I. Sovremennye tekhnologii social'no-kul'turnoj deyatel'nosti: ucheb. posobie. Tambov: Izd-vo TGU, 2002.
9. Dzhekson F. Klubnaya kul'tura. Ekaterinburg: U-Faktoriya, 2005. 336 s.
10. Zharkov A.D. Tekhnologiya kul'turno-dosugovoj deyatel'nosti. M.: MGUKI, 1998. 287 s.
11. Zharkova L.S., Zharkov A.D., Chizhikov V.M. Kul'turno-dosugovaya deyatel'nost': teoriya, praktika i metodika nauchnykh issledovanij. M: MGUK, 1994.
12. Zelenko A. Obshchestvennye centry i narodnye doma v Severnoj Amerike. Praga: YMCA PRESS LTD, 1923. 292 s.
13. Isaeva I.Yu. Dosugovaya pedagogika: ucheb. posobie. M.: Flinta : NOU VPO «MPSI», 2010. 200 s.
14. Kamenec A.V. Sovershenstvovanie dukhovno-nravstvennogo vospitaniya v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya: ucheb. posobie. M.: RITM, 2017. 242 s.
15. Kamenec A.V., Anufrieva N.I., Zinchenko E.O., Chumovатов D.Yu., Gorbacheva E.G. Sociokul'turnaya deyatel'nost' v sfere dosuga. M.: RGSU, 2016.
16. Kiseleva T.G., Krasil'nikov Yu.D. Social'no-kul'turnaya deyatel'nost'. Istoriya, teoreticheskie osnovy, sfery realizacii, sub»ekty, resursy, tekhnologii. M.: MGUKI, 2001.
17. Kul'turno-dosugovaya deyatel'nost' / nauch. red. A.D. Zharkov, V.M. Chizhikov. M.: MGUKI, 1998. 461 s.
18. Markov A.P., Birzhenyuk G.M. Osnovy sociokul'turnogo proektirovaniya: ucheb. posobie. SPb., 1998.
19. Markov O.I. Scenarno-rezhisserskie osnovy khudozhestvenno-pedagogicheskoy deyatel'nosti kluba. M.: Prosveshchenie, 1988. 158 s.
20. Ponukalina O.V. Sociokul'turnye praktiki potrebleniya v prostranstve dosuga. Saratov: Sarat. gos. tekhn. un-t, 2010. 276 s.
21. Selezneva E.N. Problemy dukhovno-nravstvennogo vospitaniya v strategiyakh obrazovaniya XXI veka: nauch.-metod. posobie. M.: RGSU, 2009. 45 s.
22. Yushchenko N.S., Smirnov A.V., Davydova A.A., Cilinko A.P. Pedagogicheskie usloviya stimulirovaniya tvorcheskoy samorealizacii lichnosti studenta sovremennogo vuza //

Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 15. 2016. № 4 (137). S. 114–121.

Библиографическое описание статьи / Reference to article

Ануфриева Н.И., Ющенко Н.С. Педагогический потенциал социально-культурной деятельности в учреждениях дополнительного образования // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 16. 2017. № 5 (144). С. 151–158. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-151-158 (Библиографическое описание согласно российским стандартам).

Anufrieva N.I., Yushchenko N.S. Pedagogicheskij potencial social'no-kul'turnoj deyatel'nosti v uchrezhdeniyakh dopolnitel'nogo obrazovaniya // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 16. 2017. № 5 (144). S. 151–158. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-151-158 (Reference in Roman script).

Anufrieva, N.I. & Yushchenko, N.S. (2017) Pedagogical Potential of Social and Cultural Activity in Institutions of Additional Education, *Scientific Notes of Russian State Social University*. Vol. 16. No. 5 (144). P. 151–158. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-151-158 (International bibliographic description).

М.В. Переверзева,

д-р искусствovedения, доцент кафедры социологии и философии культуры,
Российский государственный социальный университет, Москва.

M. V. Pereverzeva,

doctor of art science, associate professor of the department of sociology and
philosophy of culture, Russian State Social University, Moscow.

E-mail: melissasea@mail.ru

А.В. Смирнов,

д-р пед. наук, профессор кафедры искусств и художественного творчества,
Российский государственный социальный университет, Москва.

A. V. Smirnov,

doctor of pedagogical sciences, professor of the department of arts and artistic
work, Russian State Social University, Moscow.

E-mail: abccellist@yandex.ru

УДК 372.878

DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-159-167

Современное сольфеджио как условие формирования профессиональных компетенций учителей музыки

Modern Solfeggio As Condition of Formation of Music Teachers' Professional Competences

Дата поступления

19.07.2017

Дата препринта

29.09.2017

Дата публикации

31.10.2017

Аннотация: в статье рассматриваются актуальные вопросы, касающиеся совершенствования современного российского высшего образования, разработки соответствующего профиля подготовки курса сольфеджио, который отвечал бы требованиям разных направлений обучения, таких как музыкально-педагогическое образование, народная художественная культура и другие. Сольфеджио как одна из важнейших специальных дисциплин должно стать современным и соответствовать тому музыкальному материалу, с которым в будущем предстоит иметь дело педагогу-музыканту, руководителю творческим коллективом или этнокультурным учреждением.

Annotation: the problem of development of solfeggio courses which would be corresponded to profiles of preparation and answered to requirements of the different directions of training, such as musical pedagogical education, national art culture and others, is considered in article. This problem is relevant in relation to idea of improvement of modern Russian higher education. Solfeggio as one of the major special disciplines has to become modern and correspond to that musical material with which the teacher-musician, leader of creative collective or ethnocultural establishment should deal in the future.

Ключевые слова: музыка, сольфеджио, компетенции, педагог-музыкант, эстрадный вокал, народная художественная культура.

Key words: music, solfeggio, competences, teacher-musician, variety vocal, national art culture.

Введение. Учебный процесс в вузе направлен на формирование профессиональных компетенций будущих специалистов. При этом высокий уровень их освоения, когда знания, навыки и умения становятся имманентным качеством личности выпускника вуза, во многом обуславливается тем, что профессиональные компетенции формиру-

ются у студента в ходе изучения и практического освоения *разных* предметов, проникают в сознание учащегося из *разных* источников, постепенно углубляются, расширяются и обогащаются под влиянием *разных* дисциплин. Среди них важнейшей и необходимой для профессионального музыканта любого направления и профиля обучения является музыкально-теоретическая подготовка, включающая модули по теории музыки, сольфеджио и гармонии. «Формирование специальных профессиональных компетенций выстраивается в многолетнем курсе последовательно осваиваемых музыкально-теоретических дисциплин с постепенным «восхождением» от теоретико-практических разделов музыкально-профессиональной грамотности к научно-теоретическим, научно-методическим и научно-практическим направлениям» [16, с. 163].

В музыкально-педагогическом образовании специальные знания, навыки и умения приобретаются студентами с целью формирования профессиональных компетенций, необходимых для осуществления конкретной деятельности, в частности обучения музыке детей [21]. Среди таковых одними из важных являются *способность и готовность технически точно и выразительно исполнять высокохудожественные произведения классической и современной музыки разных жанров и стилей, доступных для восприятия учащимися школы, выразительно и грамотно аккомпанировать вокальному исполнению произведений разных жанров и стилей* [2]. По окончании вуза педагог-музыкант в своей профессиональной деятельности сталкивается с проблемой обучения детей в том числе, например, эстрадному вокалу или народному пению, однако не может использовать методики и учебный репертуар, специально разработанные для каждого конкретного направления дополнительного образования детей ввиду их отсутствия. Поэтому «совершенствования требуют не только новые предметы, но и традиционные, среди которых особо выделим сольфеджио, несмотря на то, что данный курс за последние годы подвергся значительному реформированию» [17, с. 222].

Причин сложившейся в современном образовательном процессе ситуации противоречия между содержанием музыкально-теоретической подготовки и предметом, с которым специалист будет иметь дело в своей профессиональной работе, – песенным фольклором, академической или эстрадной вокальной и инструментальной музыкой, – несколько. **Первая** состоит в разноуровневой довузовской подготовке студентов, поступивших в институт. Эта проблема отчасти решается в условиях практических занятий путем деления группы в соответствии с уровнем владения обретенными ранее знаниями, навыками и умениями, дифференцированного и индивидуализированного процесса изучения дисциплины посредством разноуровневых заданий как в процессе обучения, так и в ходе самостоятельных и контрольных работ. **Вторая причина** – отсутствие специально разработанных учебных пособий и хрестоматий, рассчитанных для разных направлений подготовки. **Сольфеджио** до сих пор основывается на научно-методических разработках советского периода, которые относятся к музыке преимущественно классической традиции, тогда как современную они обходят стороной [2–5; 7–8; 11–14]. Новых же «открытий» в области методологии преподавания сольфеджио современным студентам не так много [9–10; 15–20].

Слуховое и теоретическое освоение современной музыки необходимо не только затем, чтобы познавать музыкальную культуру разных эпох и постигать тем самым историческую эволюцию искусства, но и потому, что обучаемые будущим педагогом-музыкантом дети также должны изучать и исполнять музыку разных эпох, а значит, их наставник должен владеть соответствующими знаниями, навыками и умениями [14]. «Чем тоньше мы станем слышать, чем острее и образнее будем воспринимать индивидуальные ароматы звучания, тем свободнее и радостнее мы почувствуем себя в мире звуков, а значит, и во всем мире своего существования» [9, с. 4]. Слуховые ощущения являются физиологической основой теории музыки и музыкальных способностей в целом [6]. Кроме того, «формирование музыкального слуха

служит основой музыкального воспитания и поисков эффективных методов, ведущих к его активизации и интенсивному развитию» [7, с. 4].

Поскольку музыкальное образование является моделью практики, эффективность каждой дисциплины зависит от степени ее соответствия деятельности в реальном мире. Культура и искусство, которыми предстоит заниматься выпускникам музыкально-педагогических вузов и факультетов, современные, следовательно, и музыка, которую они осваивают и исполняют, тоже должна быть современной. Соответственно и музыкальный слух учителя музыки тоже должен быть современным. М. Карасева считает целесообразным «комплексный подход к воспитанию современного профессионального музыкального слуха, подразумевающий, в частности, изучение нетерцовых аккордов и полигармонических комплексов в интонационной взаимосвязи с ладами, отличными от мажора и минора» [9, с. 3]. Подобный подход применяется и в Высшей школе музыки им. А. Шнитке (институт) РГСУ, где исследуются пути и методы музыкального развития студентов с целью выявления того, какой именно музыкально-теоретический материал им необходим, чтобы развивать те или иные способности, сформировать конкретные профессиональные компетенции.

Методика. Характерные особенности музыкального языка (ладовые и мелодические структуры, ритмика и аккордика), осваиваемые во всех формах работы по сольфеджио – в пении, слуховом анализе, музыкальном диктанте, – должны быть тесно связаны с тем материалом, с которым будет иметь дело выпускник, например, направления подготовки «Народная художественная культура» или «Педагогическое образование». Соответственно, музыкально-теоретические дисциплины должны дифференцироваться по направлениям подготовки и не просто включать в себя элементы песенного фольклора или классической, авангардной и эстрадной вокальной музыки, но включать для занятий материал, ориентированный на произведения, которые студенты будут использовать в своей профессиональной деятельности.

Интенция на предмет деятельности и формируемые компетенции каждого конкретного направления подготовки дают наиболее продуктивный результат. Так, комплексы интонационных, ритмических и гармонических упражнений для эстрадных вокалистов основаны на материале эстрадных песен, авторских и джазовых композиций, мелодий из кино- и мультфильмов, ведь учитель музыки будет обучать детей эстраднему вокалу именно на таком материале. Компетенции специалиста академического вокала соответственно лучше сформируются на основе музыкальных примеров из классико-романтических оперных арий, вокализов, романсов и песен [11]. Руководитель этнокультурным центром в свою очередь должен знать песенный фольклор, с которым выпускник будет иметь дело, работая с фольклорными коллективами или организуя этнокультурные мероприятия.

Таким образом, *необходимо разработать методику формирования слуховой установки, обеспечивающую слуховое восприятие современной музыки в целом, ее интонационных, темпо-ритмических, фактурных, регистровых и архитектурных трудностей для будущих учителей музыки, песенного фольклора – для будущих специалистов народной художественной культуры и эстрадно-джазовой музыки – для эстрадных вокалистов [24].* **Сольфеджирование** способствует формированию развитой музыкальной памяти, способности и готовности к музыкально-осмысленному, интонационно и ритмически точному исполнению, включая соблюдение темпа, правильной фразировки, дыхания и применения соответствующих средств выразительности и характера звукоизвлечения, а это в свою очередь является специальной компетенцией педагогов-музыкантов, преподающих академический или эстрадный вокал. Объектом изучения и освоения в курсе музыкально-теоретических дисциплин в процессе получения музыкально-педагогического образования в области эстрадного вокала могут быть народные американские песни, ставшие основой стиля кантри и современной популярной музыки США, блюзы, спиричуэлы и госпелы, а также

песни мюзиклов и рок-опер. Как отмечает И. Карагичева, постепенно афроамериканские напевы завоевали мир и прочно вошли в «интонационный словарь» современной эпохи [24, с. 3]. Эстрадно-джазовый стиль завоевал и развивающееся российское музыкально-педагогическое образование: все больше молодежи поступает в вузы культуры и искусств с целью получения образования эстрадного артиста – певца или инструменталиста. Вместе с этим возникла проблема обучения эстрадно-джазовому сольфеджированию, позволяющему практически реализовать комплексный подход к развитию слуха, точного мелодического интонирования, музыкальной памяти, ритмического и гармонического чувства и разносторонних музыкально-слуховых представлений в целом.

Приведем конкретные примеры упражнений по сольфеджио, соответствующие дидактическим целям курса дисциплин, предназначенного для конкретного направления подготовки, и при этом удовлетворяющие разнообразным стилевым потребностям учащихся в их будущей профессиональной деятельности. Приводимые здесь музыкальные примеры отражают характерные черты мелодического, ритмического и гармонического стиля XX века – академической, эстрадной или народной музыки. И при этом процесс освоения художественных образцов доставляет эстетическое удовольствие, что необходимо для занятий музыкой, как и другими видами искусства.

Результаты. На начальном этапе музыкально-слухового развития необходимо активное освоение семиступенной диатоники и тональности, которое результативно осуществляется посредством выучивания американских народных песен [24], причем при первом знакомстве с песнями – чтении с листа – целесообразно петь и слушать номера с аккордовым сопровождением, помогающим держать строй. В народных песнях часты ходы по звукам тонического трезвучия, опевания устойчивых ступеней (I, III и V), движения вводных ступеней вокруг тоники и иные средства закрепления тонального центра, что способствует раз-

витию и закреплению музыкального слуха. В блюзах и спиричуэлах, осваиваемых для развития тонального слуха, отражены ладомелодические и метроритмические, а также стилистические особенности этих жанров, характерные интонации, манера исполнения, артикуляция и штрихи, что полезно для развития стилистического слуха. Выучивание подобных примеров в классе сольфеджио, отработка отдельных средств выразительности создает прочную основу для закрепления специальных навыков и умений, составляющих профессиональные компетенции выпускника вуза. Пентатоника характерна для народных англоамериканских и афроамериканских песен, также подходящих для студентов с разным уровнем подготовки. Наконец, блюзовый лад и хроматика осваиваются посредством пения соответствующих жанров – блюза, спиричуэла, госпела и джазовых напевов, свойственных негритянским и – шире – американским в целом народным и авторским песням. Следует также учесть, что в педагогических целях необходимо *создать методику*, основанную на принципе постепенного усложнения упражнений к концу образовательного процесса, и включающую контрольную проверку полученных учащимися знаний и слуховых навыков [3; 5; 14]. Постепенность слухового проникновения в мир новых звучностей музыки XX века обеспечивает результативность предложенной методики. В качестве начальных упражнений должны служить диатонические мелодии, затем напевы в пентатонном, блюзовом ладах, потом песни с элементами хроматики, ритмическими трудностями и, наконец, двух- и трехголосные примеры.

Студентам направления подготовки «Народная художественная культура» целесообразно развивать слух, память, ритмическое и гармоническое чувства на примере соответствующего материала – *песенного фольклора*. Традиционные выразительные средства народного искусства, которых самих по себе множество, проявляются по-разному в разном художественном контексте. Поэтому полезен и полижанровый, и поликультурный подход в выборе источников изучения и освоения. И здесь помогут многочисленные

сборники песен и коллекции фольклористов, из которых можно выбрать соответствующие уровню подготовки студентов примеры от простых к сложным. Их выучивание будет способствовать формированию профессиональных компетенций будущих специалистов народной художественной культуры. Ведь именно на **сольфеджио** возлагается задача формирования профессионального музыкального слуха, с одной стороны, а анализ музыкально-слуховой деятельности позволяет пролить свет на генезис музыкального языка, некоторые структурные и содержательные особенности музыкальных произведений – с другой. В то же время, с точки зрения учебной практики сольфеджио, слуховое развитие и воспитание музыканта предполагает прежде всего выработку адекватных реакций ученика на определенные свойства музыкального звучания и элементы музыкального языка [20, с. 5].

Обсуждение. Содержание образования, отражающееся в учебных планах, ориентировано на единый установленный уровень требований к разным музыкальным и музыкально-педагогическим учебным заведениям. Учебная же и методическая литература воплощает заданное содержание, конкретизируя его с ориентацией на каждое направление подготовки. Литература позволяет усовершенствовать эмпирически найденные и разработать новые, прогрессивные методы обучения, нацеленные на определенные компетенции и учащихся определенных направлений подготовки. Главными жанрами учебной литературы были и остаются хрестоматии, сборники упражнений и этюды. Несмотря на то, что вырабатывать и закреплять навыки и умения эффективнее в специально разработанных упражнениях и этюдах, наиболее близкой исполнительской практике и педагогической деятельности выпускника являет хрестоматия. Она может включать фрагменты народных и авторских музыкальных произведений того стиля, эпохи и направления, которые дают возможность не только учиться, но и осваивать музыкальный материал концертного или педагогического репертуара будущего учителя музыки.

Основой нового, научного подхода должен быть **дифференцированный стилевой подход** [18], когда теория, сольфеджио и гармония формируют стилевые представления учащихся в соответствии с их областью деятельности – народной художественной культурой, музыкальной педагогикой в сфере академической или эстрадной музыки и др. *Дифференцированный подход в сольфеджио обусловлен главной задачей образовательного процесса – формированием профессиональных компетенций будущего специалиста.* Разумеется, этот подход повлечет за собой, возможно, появление нового предмета, для разработки которого потребуется накопление эмпирического опыта и исследовательского материала. Так, Е. Лернер [10] предложил изменить облик урока сольфеджио путем импровизации; С. Мальцев уделял много внимания развитию гармонического слуха на материале джазовой и эстрадной музыки [15, с. 136]. В результате *метод импровизации* способствовал развитию детального понимания музыкального произведения и практическому освоению музыкального языка. П. Сладков отмечал, что «...в настоящий момент зреет идея разработки предмета по звуковысотному интонированию в условиях нетемперированного строя (как в исполнительских классах, так и в курсе сольфеджио), и в этой связи насущной и актуальной проблемой становится создание соответствующего учебника» [17, с. 223]. Учебник должен включать звукоряды мажорного, минорного, пентатонного и блюзового ладов, диатонические, блюзовые и хроматические гаммы, специальные интонационно-ритмические упражнения, заимствованные из первоисточников, секвенции, интервальные и аккордовые цепочки, характерные для эстрадных вокальных и инструментальных жанров.

Педагогическая практика показывает, что хорошо развитый слух дает возможность непосредственно слышать высоту каждого звука и характер тональности, дифференцированно воспринимать гармонию, легче осознавать модуляции и осмысленно воспринимать голосоведение в многоголосной музыке, значительно облегчает начальное

профессиональное обучение музыке, дает возможность ученикам свободно оперировать звуковысотными представлениями; опираясь на чувство тональности, точно выучивать музыкальные произведения, наконец, благодаря значительно большему объему запоминания звуковые нотной информации, скорее овладевать музыкальным репертуаром [7, с. 6]. Это лишний раз подтверждает мысль о том, что *сольфеджио как музыкально-теоретическая дисциплина, осваиваемая студентами разных направлений подготовки, связанных с музыкальным искусством, должна быть дифференцирована и разработана специально для конкретного курса.*

Заключение. Все составляющие учебного процесса, включая задачи, методологию, технологию и содержание программ подготовки, служат главной цели – высокому уровню сформированных общепрофессиональных и специальных профессиональных компетенций будущего специалиста в области музыкальной педагогики. Следовательно, все компоненты этого процесса имманентно связаны с профессиональной деятельностью, к которой подготовлен выпускник. Музыкально-теоретические предметы «систематизируют и наполняют представления о роли и месте музыкального искусства на различных этапах формирования духовной культуры человечества, способствует решению основных задач профессиональной деятельности в учебно-воспитательной, научно-методической, культурно-просветительской видах» [18, с. 166]. Кроме того, они развивают интонационный слух, являющийся основой музыкально-исполнительской деятельности будущего специалиста [2]. Слуховой анализ музыки, соответствующий профилю подготовки, осуществляемый на занятиях сольфеджио, теория музыки и гармония, дающие знания о сложившихся

стилевых закономерностях академической, народной или эстрадно-джазовой музыки, способствуют освоению профессионально-значимых умений и навыков, а также творческого мышления в целом, необходимых для профессиональной деятельности выпускника. Прикладной характер, практическая направленность и особые формы работы в ходе изучения музыкально-теоретических дисциплин обуславливают выработку качественного, высокохудожественного и эстетически приемлемого вокального и инструментального исполнения музыкальных произведений и умения обучить этому своих учеников.

Теоретический цикл дисциплин осуществляет общую, но необходимую профессиональную подготовку, и формирует систему базовых знаний. Более того, одна из центральных задач теоретических курсов заключается в том, чтобы *развивать музыкальность, умение глубоко, адекватно композиторскому замыслу, стилю, жанру и исполнительской интерпретации воспринимать произведение, в мельчайших элементах музыки, отдельных интервалах и ступенях, чувствовать влияние целого* [13, с. 77]. Структура этих дисциплин близка структуре других – теория музыки, сольфеджио и гармония подразумевают деятельность восприятия и воспроизведения, используют специальные методы формирования навыков, содержат теоретические сведения и при этом основываются на художественном и инструктивном музыкальном материале. Тесная взаимосвязь содержания музыкально-теоретических дисциплин с объектом будущей профессиональной деятельности выпускника служит прочным педагогическим условием для формирования профессиональных компетенций у учащихся на высоком уровне.

Список литературы

1. Ануфриева Н.И., Ануфриев Е.А., Морозова Е.А., Царев Д.В. Методологические основания музыкально-педагогических технологий в образовательной деятельности // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 15. 2016. № 4 (137). С. 105–113.
2. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство. Л.: Музыка, 1974. 337 с.
3. Вахромеев В.А. Вопросы методики преподавания сольфеджио в ДМШ. М.: Музыка, 1978. 88 с.

4. Вейс П.Ф. Абсолютная и относительная сольмизация // Вопросы методики воспитания слуха / отв. ред. А.Л. Островский. Л.: Музыка, 1967. С. 67–107.
5. Войнова А.Д. Развитие чистоты интонации в пении дошкольников. М.: АПН РСФСР, 1960. 139 с.
6. Гельмгольц Г. Учение о слуховых ощущениях как физиологическая основа теории музыки. СПб.: Товарищество «Общественная польза», 1975. 595 с.
7. Гребельник С.Г. Формирование и развитие абсолютного слуха как музыкальной способности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1985. 28 с.
8. Давыдова Е.В. Методика преподавания сольфеджио: учеб. пособие для студентов музыкальных вузов и уч-ся муз. уч-щ. 2-е изд. М.: Музыка, 1986. 158 с.
9. Карасева М.В. Современное сольфеджио: в 3 ч. Ч. III. М.: Науч.-творч. центр «Консерватория», 1996. 124 с.
10. Лернер Е.Д. Сольфеджио, которое мы можем потерять // Как преподавать сольфеджио в XXI веке / под ред. О. Берак, М. Карасевой. М.: Классика-XXI, 2006. С. 21–28.
11. Масленкова Л.М. Воспитание вокалиста в классе сольфеджио // Вопросы методики воспитания слуха / отв. ред. А. Л. Островский. Л.: Музыка, 1967. С. 43–57.
12. Назайкинский Е.В. Взаимосвязи интервальных и ступеневых представлений в развитии музыкального слуха // Воспитание музыкального слуха / ред.-сост. А.П. Агажанов. М.: Музыка, 1977. С. 25–77.
13. Островский А.Л. Методика теории музыки и сольфеджио. Л.: Музыка, 1970. 296 с.
14. Островский А.Л. О преодолении ладовой инерции при восприятии и интонировании современной музыки // Вопросы методики воспитания слуха / отв. ред. А.Л. Островский. Л.: Музыка, 1967. С. 5–27.
15. Сердюков А.А. Импровизация в отечественной музыкальной педагогике // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2017. № 3 (77): в 2 ч. Ч. 1. С. 135–138.
16. Славина Е.В. Формирование профессиональных компетенций в курсе музыкально-теоретических дисциплин // Ануфриев Е.А., Ануфриева Н.И., Драйчук Т.С., Илларионова Н.Н., Корсакова И.А., Лысакова О.Н., Славина Е.В., Слуцкая И.И., Цилинко А.П., Щербакова А.И., Ющенко Н.С. Формирование профессиональной компетентности современного музыканта: коллективная монография / отв. ред. И.А. Корсакова. М.: РГСУ, 2014. С. 163–176.
17. Сладков П.П. Анатомия теоретических дисциплин в системе музыкального образования // Музыкальное искусство и наука в XXI веке: история, теория, исполнительство, педагогика: матер. Междунар. науч. конф., посвященной 45-летию Астраханской государственной консерватории: сб. науч. ст. / гл. ред. Л.В. Саввина, ред.-сост. В.О. Петров. Астрахань: Астрах. ин-т повышения квалификации и переподготовки, 2014. С. 220–225.
18. Сладков П.П. К проблеме формирования стилистического слуха // Музыковедение. 2009. № 2. С. 50–56.
19. Сладков П.П. Классическое сольфеджио в профессиональном музыкальном образовании: история, теория, методика: учебник для студентов музыкальных факультетов вузов и учащихся музыкальных училищ и колледжей. М.: Композитор, 2014. 331 с.
20. Старчеус М.С. Слух музыканта: психолого-педагогические проблемы становления и совершенствования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2005. 26 с.
21. Шатковский Г.И. Развитие музыкального слуха и навыков творческого музицирования: Методическая разработка для преподавателей ДМШ и ДШИ. М.: ГМПИ имени Гнесиных, 1986. 91 с.
22. Щербакова А.И. Музыкальное искусство как инструмент духовной коммуникации и самосозидания // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 14. 2015. № 6 (133). С. 66–72.
23. Щербакова А.И., Каменец А.В., Ганичева Ю.В., Мелешкина Е.А. Музыкальное искусство как процесс культурной коммуникации // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 15. 2016. № 4 (137). С. 131–139.
24. Эстрадно-джазовое сольфеджио: базовый курс / сост. И. Карагичева. М.: Музыка, 2010. 84 с.

References

1. Anufrieva N.I., Anufriev E.A., Morozova E.A., Carev D.V. Metodologicheskie osnovaniya muzykal'no-pedagogicheskikh tekhnologij v obrazovatel'noj deyatel'nosti // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. Т. 15. 2016. № 4 (137). С. 105–113.

2. Barenbojm L.A. Muzykal'naya pedagogika i ispolnitel'stvo. L.: Muzyka, 1974. 337 s.
3. Vakhromeev V.A. Voprosy metodiki prepodavaniya sol'fedzhio v DMSH. M.: Muzyka, 1978. 88 s.
4. Vejs P.F. Absolyutnaya i otnositel'naya sol'mizatsiya // Voprosy metodiki vospitaniya slukha / otv. red. A.L. Ostrovskij. L.: Muzyka, 1967. S. 67–107.
5. Vojnova A.D. Razvitie chistoty intonatsii v penii doshkol'nikov. M.: APN RSFSR, 1960. 139 s.
6. Gel'mgol'c G. Uchenie o slukhovyykh oshchushcheniyakh kak fiziologicheskaya osnova teorii muzyki. SPb.: Tovarishestvo «Obshchestvennaya pol'za», 1975. 595 s.
7. Grebel'nik S.G. Formirovanie i razvitie absolyutnogo slukha kak muzykal'noj sposobnosti: avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk. M., 1985. 28 s.
8. Davydova E.V. Metodika prepodavaniya sol'fedzhio: ucheb. posobie dlya studentov muzykal'nykh vuzov i uch-sya muz. uch-shch. 2-e izd. M.: Muzyka, 1986. 158 s.
9. Karasyova M.V. Sovremennoe sol'fedzhio: v 3 ch. Ch. III. M.: Nauch.-tvorch. centr «Konservatoriya», 1996. 124 s.
10. Lerner E.D. Sol'fedzhio, kotoroe my mozhem poteryat' // Kak prepodavat' sol'fedzhio v XXI veke / pod red. O. Berak, M. Karasyovoj. M.: Klassika-XXI, 2006. S. 21–28.
11. Maslenkova L.M. Vospitanie vokalista v klasse sol'fedzhio // Voprosy metodiki vospitaniya slukha / otv. red. A. L. Ostrovskij. L.: Muzyka, 1967. S. 43–57.
12. Nazajkinskij E.V. Vzaimosvyazi interval'nykh i stupenevykh predstavlenij v razviti muzykal'nogo slukha // Vospitanie muzykal'nogo slukha / red.-sost. A.P. Agazhanov. M.: Muzyka, 1977. S. 25–77.
13. Ostrovskij A.L. Metodika teorii muzyki i sol'fedzhio. L.: Muzyka, 1970. 296 s.
14. Ostrovskij A.L. O preodolenii ladovoj inercii pri vospriyatii i intonirovanii sovremennoj muzyki // Voprosy metodiki vospitaniya slukha / otv. red. A.L. Ostrovskij. L.: Muzyka, 1967. S. 5–27.
15. Serdyukov A.A. Improvizatsiya v otechestvennoj muzykal'noj pedagogike // Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki. 2017. № 3 (77): v 2 ch. Ch. 1. S. 135–138.
16. Slavina E.V. Formirovanie professional'nykh kompetencij v kurse muzykal'no-teoreticheskikh disciplin // Anufriev E.A., Anufrieva N.I., Drachuk T.S., Illarionova N.N., Korsakova I.A., Lysakova O.N., Slavina E.V., Sluckaya I.I., Cilinko A.P., Shcherbakova A.I., Yushchenko N.S. Formirovanie professional'noj kompetentnosti sovremennogo muzykanta: kollektivnaya monografiya / otv. red. I.A. Korsakova. M.: RGSU, 2014. S. 163–176.
17. Sladkov P.P. Anatomiya teoreticheskikh disciplin v sisteme muzykal'nogo obrazovaniya // Muzykal'noe iskusstvo i nauka v XXI veke: istoriya, teoriya, ispolnitel'stvo, pedagogika: mater. Mezhdunar. nauch. konf., posvyashchennoj 45-letiyu Astrakhanskoy gosudarstvennoj konservatorii: sb. nauch. st. / gl. red. L.V. Savvina, red.-sost. V.O. Petrov. Astrakhan': Astrakh. in-t povyseniya kvalifikatsii i perepodgotovki, 2014. S. 220–225.
18. Sladkov P.P. K probleme formirovaniya stilisticheskogo slukha // Muzykovedenie. 2009. № 2. S. 50–56.
19. Sladkov P.P. Klassicheskoe sol'fedzhio v professional'nom muzykal'nom obrazovanii: istoriya, teoriya, metodika: uchebnik dlya studentov muzykovedcheskikh fakul'tetov vuzov i uchashchikhsya muzykal'nykh uchilishch i kolledzhej. M.: Kompozitor, 2014. 331 s.
20. Starcheus M.S. Slukh muzykanta: psikhologo-pedagogicheskie problemy stanovleniya i sovershenstvovaniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2005. 26 s.
21. Shatkovskij G.I. Razvitie muzykal'nogo slukha i navykov tvorcheskogo muzicirovaniya: Metodicheskaya razrabotka dlya prepodavatelej DMSH i DShI. M.: GMPi imeni Gnesinykh, 1986. 91 s.
22. Shcherbakova A.I. Muzykal'noe iskusstvo kak instrument dukhovnoj kommunikatsii i samosozidaniya // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 14. 2015. № 6 (133). S. 66–72.
23. Shcherbakova A.I., Kamenec A.V., Ganicheva Yu.V., Meleshkina E.A. Muzykal'noe iskusstvo kak process kul'turnoj kommunikatsii // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 15. 2016. № 4 (137). S. 131–139.
24. Estradno-dzhazovoe sol'fedzhio: bazovyy kurs / sost. I. Karagicheva. M.: Muzyka, 2010. 84 s.

Библиографическое описание статьи / Reference to article

Переверзева М.В., Смирнов А.В. Современное сольфеджио как условие формирования профессиональных компетенций учителей музыки // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 16. 2017. № 5 (144). С. 159–167. DOI:

10.17922/2071-5323-2017-16-5-159-167 (Библиографическое описание согласно российским стандартам).

Pereverzeva M.V., Smirnov A.V. Sovremennoe sol'fedzhio kak uslovie formirovaniya professional'nykh kompetencij uchitelej muzyki // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 16. 2017. № 5 (144). S. 159–167. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-159-167 (Reference in Roman script).

Pereverzeva, M.V. & Smirnov, A.V. (2017) Modern Solfeggio As Condition of Formation of Music Teachers' Professional Competences, *Scientific Notes of Russian State Social University*. Vol. 16. No. 5 (144). P. 159–167. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-159-167 (International bibliographic description).

Е.А. Мелешкина,

канд. пед. наук, доцент кафедры социологии и философии культуры,
Российский государственный социальный университет, Москва.

E.A. Meleshkina,

candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of
sociology and philosophy of culture, Russian State Social University, Moscow.

E-mail: meleshkinaea@rgsu.net

Е.А. Морозова,

старший преподаватель кафедры социологии и философии культуры,
Российский государственный социальный университет, Москва.

E.A. Morozova,

senior lecturer of the department of sociology and philosophy of culture,
Russian State Social University, Moscow.

E-mail: MorozovaEAL@rgsu.net

УДК 377, 378

DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-168-175

Музыкальный фольклор как основа развития творческих способностей и теоретического мышления детей

*Musical Folklore As Basis of Development of Children's
Creative Qualities and Thinking*

Дата поступления

25.07.2017

Дата препринта

29.09.2017

Дата публикации

31.10.2017

Аннотация: статья посвящена современным образовательным технологиям, основанным на музыкальном фольклоре, таким как игры, импровизации и проблемно-творческие задания. Народное искусство не только обладает богатым образовательным и воспитательным потенциалом, но и отвечает основным принципам развивающего обучения, соответствует современной концепции русского образования. Выполнение творческих заданий в системе музыкального воспитания является одним из наиболее эффективных методов развития творческих способностей и мышления у детей. Поисковая активность в процессе игры или импровизации создает основу для формирования системы научных понятий, учебной самостоятельности, мотивации, инициативности. Музыкальный фольклор может предложить множество проблемных задач для детей в виде музыкальных игр, упражнений, импровизаций и проблемно-творческих заданий.

Annotation: the article is devoted to modern educational technologies based on musical folklore, such as games, improvisations and problem-creative tasks. Folk art not only has the richest educational potential, but also meets the basic principles of developing education, corresponds to the modern concept of Russian education. Performance of creative tasks in the system of musical education is one of the most effective methods of development of creative abilities and thinking in children. Search activity in the game or improvisation creates the basis for the formation of a system of scientific concepts, educational independence, motivation, initiative. Musical folklore can offer a variety of problematic tasks for children in the form of musical games, exercises, improvisations and problem-creative tasks.

Ключевые слова: музыка, фольклор, развитие, творчество, мышление, игра, импровизация, обучение, дети.

Key words: music, folklore, development, creativity, thinking, game, improvisation, training, children.

Введение. Музыка звучит на протяжении всей жизни человека, сопровождая его «в пути» освоения и преобразования окружающей среды. **Музыкальный фольклор** демонстрирует универсальный подход к человеку в единстве и взаимосвязи его духовной и физической составляющих. Народные песни и наигрыши были составной частью древней празднично-обрядовой культуры, где музыка существовала в синтезе с игрой на музыкальных инструментах, танцами, играми, декоративно-прикладным искусством. Имманентные свойства фольклора, такие как коллективный характер творчества и импровизационность, способствуют регуляции межличностного общения, развитию индивидуальных творческих способностей ребенка, освоению этических идеалов, социального опыта, норм поведения. Казалось бы, тема образовательного потенциала музыкального фольклора в развитии творческих способностей и мышления детей всесторонне исследована [5; 7; 11; 14], однако народное искусство, как показывает практика, обладает безграничными возможностями в музыкальном воспитании и следует основным принципам развивающего обучения и игровых технологий в образовании. Более того, музыкальные занятия на основе песенного фольклора, будь то в детском саду, центре художественно-эстетического развития, начальной или средней школе, соответствует современной концепции российского образования, главная цель которого – формирование у подрастающего поколения таких качеств, как инициатива, самостоятельность и ответственность, способных в новых социально-экономических условиях мобильно реализовывать свои возможности [6].

Важнейшее качество музыкального фольклора, обусловленное устной формой его бытования, – *развитие творчески-созидательного отношения к миру и познавательных способностей, причем с самого раннего возраста, когда формируются нравственные качества, морально-ценностные ориентиры, основы духовных воззрений и интеллектуальный потенциал человека*. Еще три бесценных качества народного искусства – универсальность форм и методов творче-

ского и личностного развития, простота и доступность художественного материала, в первую очередь для детей и подростков, а также полихудожственный подход к творческому развитию, когда учащиеся приобщаются к разным видам народного искусства – поэтического, песенного, танцевального, декоративно-прикладного. При этом, осваивая наследие национальной русской культуры, ребенок впитывает и философию народа, познает менталитет, проникает в глубины знаний, накопленных предками в течение многих столетий.

Методика. Развивающее обучение, теория и методика которого разработаны Д.Б. Элькониным [24] и В.В. Давыдовым [8–9], способствует развитию творческих, мыслительных способностей, формированию познавательной деятельности ученика, поскольку оно «...ориентировано не только на ознакомление с фактами, но и на познание отношений между ними, установление причинно-следственных связей, на превращение отношений в объект изучения» [21, с. 272]. Главный принцип этой технологии состоит в том, что само содержание служит основой обучения, а его развивающий характер обусловлен синтезом теоретических знаний и практических способов их применения в решении проблемных заданий. Творческие способности и теоретическое мышление вырабатываются у детей в процессе учебной деятельности, представляющей собой решение проблемных задач. Ведущей значимостью в развивающем обучении обладает умственное развитие, осуществляемое посредством содержания усваиваемых знаний. Музыкальный фольклор также является тем содержанием, включающим теоретические знания и практические способы их применения в решении проблемных заданий. Однако таковым контент народно-песенного искусства становится в условиях проблемно-творческих заданий и игровых образовательных технологий. Обучение должно быть выстроено как учебная деятельность, начинающаяся с предметно-практического действия, а ученическая работа как поиск и проба средств решения задачи [6].

Методика творческого развития учащихся *на основе фольклора* заключается в раскрытии художественного дарования посредством элементарного музицирования, включающего пение, движение и игру на простых инструментах. Музыкальный фольклор включает в себя увлекательные детские песенки и упражнения, которые легко усваиваются и выполняются, побуждают детей к фантазии, сочинению и импровизации. Народное искусство способно предложить детям музыкальные игры, вокальные и инструментальные импровизации. Выполнение творческих заданий в системе музыкального воспитания является одним из наиболее эффективных методов развития творческих способностей и мышления. Поисковая активность в процессе игры или импровизации создает основу для формирования системы научных понятий, учебной самостоятельности, мотивации, инициативности. Занимаясь музыкальным творчеством, ребенок обретает новые знания и умения, формирует свою личность, учится формулировать идеи и выражать мысли, углубляет свой жизненный опыт, осваивает в собственном музыкально-творческом акте самые разные явления жизни, осознает свою индивидуальность и при этом неотделимость от окружающего мира.

Методики музыкального развития детей *на основе песенно-танцевального фольклора* [1; 10–13; 15; 18; 20; 23] органично вписываются в современную систему образования, характеризующую индивидуально-личностным подходом и проблемно-творческим обучением, и при этом несет с собой вечные художественно-эстетические ценности, веками бережно хранимые народом для будущих поколений. Занятия с детьми, основанные на принципе «обучение в действии», что заложено в народном искусстве, гарантируют большой результат в усвоении знаний, чем пассивное восприятие информации [22]. В современной музыкальной практике методы познания детьми окружающей среды через звук получают все большее распространение, поскольку направлены на развитие эмоциональной отзывчивости, творческого отношения к миру, слуха и ритма, дают возможность получать удо-

вольствие от игры и вызывают массу самых разнообразных ассоциаций и положительных эмоций. А это всегда будет служить мотивацией к учебе. Игровые формы обучения, применяемые в музыкальном воспитании *на основе песенного фольклора*, представляют собой деятельность педагогическую, поскольку содержание проблемных заданий направлено на поиск универсальных знаний, образов и способов действия с осваиваемым объектом, которые позволяют решать множество конкретных задач в будущем, связанных с другими осваиваемыми объектами. Коллективный же характер музицирования на основе народно-песенного искусства формирует «кооперационный тип отношений, когда образовательный процесс строится в коллективно-распределенной деятельности между учителем и учащимися» [6]. В результате музыкальный фольклор позволяет воспитать мыслящего человека «со значительным творческим потенциалом» [9], который так необходим современному обществу. Ведь «согласно последним психологическим данным, лишь искусство, приобщение человека к миру искусства, дает ему воображение как базу творческих проявлений во всех сферах жизни» [6].

Результаты. В педагогической практике широко применяются разнообразные формы музыкально-фольклорных игр, упражнений, импровизаций и проблемно-творческих заданий [1–2; 13–15]. Целью ритмических игр-упражнений, представляющих собой групповую декламацию народных прибауток или частушек, является развитие чувства метра и ритма, навыка элементарной ритмической импровизации, приобщение к различным формам музыкального исполнительства в ролевых играх. Простейшие ритмы в музыке осваиваются в процессе декламации или пения прибауток, которые можно сопровождать игрой на деревянных ложках или бубнах [2, с. 118–119]:

- *Зайка белый, куда бегал?*
- *В лес дубовый.*
- *Что там делал?*
- *Я капустку щипал,*
Под березоньку всё клал.
И не знаю, кто украл.

*Барашеньки-крутороженьки
По горам ходят, по лесам бродят,
В скрипочку играют,
Машу потешают.*

Освоить двудольный или трехдольный метрический пульс помогают потешки «Тень-тень, потетень» и «Барики-дарики». Для их разучивания педагог вместе с детьми ритмично хлопает в ладоши и на этом фоне выразительно декламирует текст. Целесообразно предложить детям повторять текст по фразам, как эхо. Когда текст запомнится, можно добавить движения, иллюстрирующие повествование песни, или потешки. В ряде методических пособий описывается речевая диалогическая игра на основе песенки «Таря-Маря», развивающей ритмический и интонационный слух, мимику и выразительную интонацию. Дети фантазируют и изображают в ярком, эмоциональном исполнении то, как выглядит Таря-Маря, какой у нее характер и настроение.

Педагог: *Таря-Маря в лес ходила.*

Дети: *В лес ходила?*

Педагог: *Таря-Маря шишки ела.*

Дети: *Шишки ела?*

Педагог: *Шишки ела, вам велела.*

Дети: *Шишки ела, нам велела,*

А мы шишек не хотим, Таре-Маре отдадим.

Полезна и увлекательна песня-игра «Матрешка». Повторяющиеся слова «ух-ах» сопровождаются игрой на детских шумовых или самодельных инструментах.

Ты, матрешка, попляши,

– *Ух-ах! Ух-ах!*

Нам платочком помаши!

– *Ух-ах! Ух-ах!*

Мы похлопаем в ладошки.

– *Ух-ах! Ух-ах!*

И попрыгаем немножко.

– *Ух-ах! Ух-ах!*

Несложные фольклорные потешки и попевки, обычно веселого характера, легко запоминаются и воспроизводятся детьми. Существует множество народных потешек и попевок, мелодии которых построены в пределах нешироких интервалов: «Андрей-воробей», «Барашеньки-крутороженьки», «Дон-дон», «Сорока-сорока» построены

на приме, «Уж как шла лиса по саду» охватывает секунду, терция лежит в основе песенки «Ходит зайка по саду», кварта опеваается в «Курах, гусях да индюшках», квинта звучит в напеве «Пойду ль я, выйду ль я, да», «Во поле березка стояла», «Со вьюном я хожу». Пение можно сопровождать ритмичным прихлопыванием или плясовыми движениями. Для исполнения русской народной потешки «Колокольцы» («колокольцы-бубенцы раззвонились удалцы, диги-диги, диги-дон, угадай, откуда звон») желательно использовать маленькие колокольчики, бубенчики или бубен. Потешку можно превратить в игру, в которой дети определяют инструменты по тембру или высоте извлекаемого из них звука. Такое упражнение развивает регистровый и высотный слух у детей. Музыкальные игры в сопровождении инструментов позволяют осваивать искусство разными методами (пение, игра на инструментах, ритмичные движения), а занятия с детьми, основанные на принципе «обучение в действии», как известно, гарантируют больший результат в освоении знаний и компетенций.

Импровизация лежит в основе народного искусства разных народов. «История импровизации ведет свое начало с возникновения самой музыки. Импровизационные виды творчества, имеющие давнюю традицию и проявлявшиеся в разных формах, предшествовали письменной композиции в культурах многих стран мира и играли важную роль на всем протяжении развития искусства, а в некоторых до сих пор имеют первостепенное значение» [19, с. 145]. *Вокальная импровизация*, то есть сочинение музыки непосредственно в процессе исполнения, осуществляется с использованием всех приемов вокального интонирования, которые осваиваются и закрепляются в ходе увлекательных музыкальных игр и творческих заданий. Последние решают задачу формирования навыков пения и игры на инструментах, овладения приемами самостоятельной и коллективной работы, развития гармонического и мелодического слуха, певческого дыхания, артистических способностей, речевого аппарата ребенка. Музыкальное творчество в процессе игры вы-

зывает интерес к художественной деятельности в целом и потребность к созиданию. **Творческие задания** помогают развить умственные и физические возможности, познавательные интенции и мотивацию ребенка к обучению, развить индивидуальные музыкальные способности ученика, усилить эмоциональную отзывчивость, привить любовь к окружающему миру, сформировать потребность в общении с окружающим миром, создать комфортный психологический климат, благоприятную ситуацию радости, значимости, успешности каждого ребенка. **Игры-импровизации** включают в себя коллективное сочинение песни, когда первый в круге ребенок поет фразу, второй придумывает продолжение и т.д. так, чтобы последний в цепочке закончил композицию; разыгрывание русских сказок, когда педагог предлагает сюжет, а ребята импровизируют сказку в своей музыкальной сценке. Или взять **танцевальную импровизацию** детьми предложенных педагогом несложных движений с музыкальным сопровождением. Данные формы работы допускают ознакомление детей с разными жанрами музыкального фольклора. Игра включает в себя конкретный сюжет, персонажей, музыкальный материал, определенные действия и «реквизит» – народные музыкальные инструменты или в качестве таковых используемые подручные предметы. Кроме того, применяется такой метод развития импровизаторских способностей, как музицирование по принципу вопроса и ответа, когда на исполненную музыкальную фразу педагога ученик отвечает варьированной фразой, осваивая при этом интонационные обороты исходной.

Обсуждение. Вопросам музыкально-творческого развития детей на основе фольклора посвящены десятки, если не сотни диссертаций, научных статей, учебно-методических пособий. Однако остаются открытыми и актуальными проблемы *разработки конкретных творческих заданий, музыкальных игр, импровизаций, предназначенных для современных детей, к сожалению, всё сильнее отдаляющихся от народного искусства, и снабженных методическими рекомендациями, помогающими адаптировать*

учебный материал к меняющимся условиям нынешнего российского образования. Музыкальный фольклор в его игровых формах вырабатывает способность к рефлексии, навыки и умения находить необходимые знания, экспериментировать, анализировать и планировать информацию, но главное – развивает мышление, которое начинает «работать» тогда, когда ребенок решает учебную проблему и ищет средства достижения цели. «Для дошколят ведущей деятельностью является игра. Но если к игре подстраивается художественная деятельность в дошкольном возрасте, то у ребенка развивается воображение» [6]. Наиболее продуктивными и результативными формами музыкального воспитания на основе фольклора являются игры-импровизации, занятия по игре на инструментах и пению в процессе импровизации, проблемно-творческие задания и т.д.

С педагогической точки зрения **игра** представляет собой проблемно-творческое задание, которое является наиболее продуктивным методом формирования творческих способностей, мышления и воображения ребенка. Проблемно-творческим заданием для детей может быть сочинение мелодии к детской потешке или прибаутке с использованием характерной мелодической или ритмической фигуры и разыгрыванием сценки. Основой таких заданий могут служить русские народные песни «Гуси» и «Ворон», прибаутки типа «Гори, гори ясно» и т.д. Увлекательно и полезно для обучения детей сочинение ими музыкальной сказки от имени медведя, лисы, зайца и т.д. с импровизацией характерных движений животных, исполнением песенок (попевок) героев, созданием несложных декораций или костюмов зверушек, имитацией их голосов и интонаций. Педагог может предложить краткие музыкальные сказки с песенками героев-животных, а дети – поставить и исполнить их [2, с. 128]. Целесообразно разработать для учеников проблемно-творческое задание по импровизации на тему разных чувств человека: подобрать народные песни с попевками разных эмоциональных окрасок, придумать игровую ситуацию или сюжет, найти соответствующие иллюстрации.

В процессе музыкальных занятий с детьми отдается предпочтение *коллективному решению проблемно-творческих заданий как наиболее удобной и результативной для начинающих музыкантов*. При этом отбор материала требует учета возрастных, индивидуальных, психофизиологических особенностей детей и их данных, а также доступности, художественной выразительности и реальной возможности его освоения в процессе творческого и интеллектуального развития. Программа занятий должна предусматривать дифференцированный подход к обучению. Дети обладают разным уровнем подготовки, поэтому и темп освоения ими материала различный. Для детей младшего школьного возраста проблемно-творческим заданием может быть разработка плана и содержания музыкальной игры на основе народного песенно-инструментального искусства (сказки, праздника, обряда), а для старшего – собственно постановка и исполнение такой игры.

Заключение. Творчески-созидательная деятельность неотделима от полноценного развития и существования человека в мире, результатом которого является всё, что создает человек в процессе познания, освоения и преобразования окружающего мира

и самого себя. В творческой деятельности раскрывается интеллектуальный потенциал человека, приобретаются и реализуются его знания, способности, навыки и умения. Основным направлением художественного творчества является всемерное содействие интеллектуальному и эмоциональному развитию детей, формированию их духовного мира, определению их профессиональной ориентации. Музыкальный фольклор учитывает интересы и потребности детей, увлекает, обучает, воспитывает и просвещает. Обучение музыке требует от детей постоянного внимания, а, значит, прививает трудолюбие, терпение и настойчивость, настраивает на совершенствование своей личности. Но главное – *песенно-танцевальный фольклор способен обеспечить всестороннее музыкально-творческое развитие, заложить основу будущей профессии человека, связанной с искусством*.

Песенный фольклор учит детей художественно-эстетическому восприятию и отражению мира, а музыкально-творческая деятельность педагогика способствует формированию интеллектуального потенциала и созидательно-продуктивного мировоззрения ученика, оказывающих положительное воздействие на его самосознание.

Список литературы

1. Алпарова Н.Н., Николаев В.А. В зимнем лесу: музыкально-игровой материал для дошкольников и младших школьников: учеб.-метод. пособие. М.: Владос, 2002. 192 с.
2. Ануфриева Н.И., Каменец А.В., Переверзева М.В., Бикбулатова А.А., Корсакова И.А. Игровые технологии в процессе реадaptации и социализации детей с ОВЗ: учеб. пособие. М.: Изд-во РГСУ, 2017. 244 с.
3. Ануфриева Н.И., Овсянникова В.А., Давыдова А.А., Морозова Е.А. Интерпретация понятия «фольклорная культура» и его значение для процессов инкультурации и социализации подрастающего поколения // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 15. 2016. № 6 (139). С. 141–149.
4. Ануфриева Н.И., Щербинина В.М. Социально-нравственные доминанты народного песенного творчества в контексте прошлого, настоящего и будущего // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 14. 2015. № 6 (133). С. 58–65.
5. Апраксина А. Из истории музыкального воспитания. М.: Просвещение, 2001. 207 с.
6. Воронцов А.Б. Система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова / сайт сетевой образовательной организации «Развивающее образование». URL: <http://www.7ya.ru/article/Sistema-DB-Jelkonina-VVDavydova/#null>.
7. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк. М.: Просвещение, 1967. 92 с.
8. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
9. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 541 с.

10. Дмитриева Л.Г. Творческое развитие школьников на уроке музыки // Музыкальное образование в школе: сб. ст. / сост. О. Апраксина. М.: Музыка, 1982. С. 96–111.
11. Дмитриева Л.Т., Черноиваненко Н.М. Методика музыкального воспитания. М.: Академия, 2000. 240 с.
12. Егорычев А.М., Пинчук Д.Ю. Повышение педагогической культуры родителей дошкольников средствами народной педагогики // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 14. 2015. № 4 (131). С. 168–176.
13. Зими́на А.Н. Народные песни с пением. М.: ГНОМ и Д, 2000. 64 с.
14. Каменец А.В. Игра в пространстве гуманитарного образования: монография. М.: РИТМ, 2014. 223 с.
15. Королева Е.А. Музыка в сказках, стихах и картинках. М.: Просвещение, 1994. 79 с.
16. Корсакова И.А., Славина Е.А., Овсянникова В.А., Щербинина В.М. Развитие творческого потенциала личности средствами музыкальной педагогики на основе моделей и практики психосинтеза // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 15. 2016. № 4 (137). С. 122–130.
17. Мун Л.Н. Импровизация как вид творческой деятельности в теории и практике музыкального образования: дис. ... канд. пед. наук. М.: Российская академия образования, 2001. 171 с.
18. Осеннева М.С., Безбородова Л.А. Методика музыкального воспитания младших школьников: учеб. пособие для студентов педвузов. М.: Академия, 2001. 368 с.
19. Переверзева М.В. К вопросу классификации музыкальной импровизации: сочинительские игры и исполнительские соревнования // Музыкальная академия. 2013. № 4. С. 145–152.
20. Сергеева Г.П. Практикум по методике музыкального воспитания в начальной школе. М.: Академия, 2000. 128 с.
21. Ситаров В.А. Дидактика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластёнина. 2-е изд. М.: Академия, 2004. 368 с.
22. Шатковский Г.И. Развитие музыкального слуха и навыков творческого музицирования: Методическая разработка для преподавателей ДМШ и ДШИ. М.: ГМПИ имени Гнесиных, 1986. 91 с.
23. Шишова О.А. Развитие творческих способностей детей в условиях школы искусств // Молодые голоса: сб. науч.-исслед. работ аспирантов и соискателей МГОПУ. М.: МГОПУ, 1998. С. 211–214.
24. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Владос, 2001. 321 с.

References

1. Alparova N.N., Nikolaev V.A. V zimnem lesu: muzykal'no-igrovoy material dlya doskol'nikov i mladshikh shkol'nikov: ucheb.-metod. posobie. M.: Vlados, 2002. 192 s.
2. Anufrieva N.I., Kamenec A.V., Pereverzeva M.V., Bikbulatova A.A., Korsakova I.A. Igrovye tekhnologii v processe readaptatsii i socializatsii detej s OVZ: ucheb. posobie. M.: Izd-vo RGSU, 2017. 244 s.
3. Anufrieva N.I., Ovsyannikova V.A., Davydova A.A., Morozova E.A. Interpretatsiya ponyatiya «fol'klornaya kul'tura» i ego znachenie dlya processov inkul'turatsii i socializatsii podrastayushchego pokoleniya // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 15. 2016. № 6 (139). S. 141–149.
4. Anufrieva N.I., Shcherbinina V.M. Social'no-nravstvennye dominanty narodnogo pesennogo tvorchestva v kontekste proshlogo, nastoyashchego i budushchego // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 14. 2015. № 6 (133). S. 58–65.
5. Apraksina A. Iz istorii muzykal'nogo vospitaniya. M.: Prosveshchenie, 2001. 207 s.
6. Voroncov A.B. Sistema D.B. El'konina – V.V. Davydova / sayt setevoy obrazovatel'noj organizatsii «Razvivayushchee obrazovanie». URL: <http://www.7ya.ru/articla/Sistema-DB-Jelkonina-VVDavydova/#null>.
7. Vygotskij L.S. Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste: Psikhologicheskij ocherk. M.: Prosveshchenie, 1967. 92 s.
8. Davydov V.V. Problemy razvivayushchego obucheniya: Opyt teoreticheskogo i eksperimental'nogo psikhologicheskogo issledovaniya. M.: Pedagogika, 1986. 240 s.
9. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya. M.: INTOR, 1996. 541 s.
10. Dmitrieva L.G. Tvorcheskoe razvitie shkol'nikov na uroke muzyki // Muzykal'noe obrazovanie v shkole: sb. st. / sost. O. Apraksina. M.: Muzyka, 1982. S. 96–111.

11. Dmitrieva L.T., Chernoiivanenko N.M. Metodika muzykal'nogo vospitaniya. M.: Akademiya, 2000. 240 s.
12. Egorychev A.M., Pinchuk D.Yu. Povyshenie pedagogicheskoy kul'tury roditel'ey doshkol'nikov sredstvami narodnoj pedagogiki // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 14. 2015. № 4 (131). S. 168–176.
13. Zimina A.N. Narodnye pesni s peniem. M.: GNOM i D, 2000. 64 s.
14. Kamenec A.V. Igra v prostranstve gumanitarnogo obrazovaniya: monografiya. M.: RITM, 2014. 223 s.
15. Koroleva E.A. Muzyka v skazkakh, stikhakh i kartinkakh. M.: Prosveshchenie, 1994. 79 s.
16. Korsakova I.A., Slavina E.A., Ovsyannikova V.A., Shcherbinina V.M. Razvitie tvorcheskogo potentsiala lichnosti sredstvami muzykal'noj pedagogiki na osnove modelej i praktiki psikhosinteza // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 15. 2016. № 4 (137). S. 122–130.
17. Mun L.N. Improvizaciya kak vid tvorcheskoj deyatel'nosti v teorii i praktike muzykal'nogo obrazovaniya: dis. ... kand. ped. nauk. M.: Rossijskaya akademiya obrazovaniya, 2001. 171 s.
18. Osenneva M.S., Bezborodova L.A. Metodika muzykal'nogo vospitaniya mladshikh shkol'nikov: ucheb. posobie dlya studentov pedvuzov. M.: Akademiya, 2001. 368 s.
19. Pereverzeva M.V. K voprosu klassifikacii muzykal'noj improvizacii: sochinitel'skie igry i ispolnitel'skie sorevnovaniya // Muzykal'naya akademiya. 2013. № 4. S. 145–152.
20. Sergeeva G.P. Praktikum po metodike muzykal'nogo vospitaniya v nachal'noj shkole. M.: Akademiya, 2000. 128 s.
21. Sitarov V.A. Didaktika: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij / pod red. V.A. Slastyonina. 2-e izd. M.: Akademiya, 2004. 368 s.
22. Shatkovskij G.I. Razvitie muzykal'nogo slukha i navykov tvorcheskogo muzicirovaniya: Metodicheskaya razrabotka dlya prepodavatelej DMSH i DSHI. M.: GMPi imeni Gnesinykh, 1986. 91 s.
23. Shishova O.A. Razvitie tvorcheskikh sposobnostej detej v usloviyakh shkoly iskusstv // Molodye golosa: sb. nauch.-issled. rabot aspirantov i soiskatelej MGOPU. M.: MGOPU, 1998. S. 211–214.
24. El'konin D.B. Psikhologiya igry. M.: Vldos, 2001. 321 s.

Библиографическое описание статьи / Reference to article

Мелешкина Е.А., Морозова Е.А. Музыкальный фольклор как основа развития творческих способностей и теоретического мышления детей // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 16. 2017. № 5 (144). С. 168–175. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-168-175 (Библиографическое описание согласно российским стандартам).

Meleshkina E.A., Morozova E.A. Muzykal'nyj fol'klor kak osnova razvitiya tvorcheskikh sposobnostej i teoreticheskogo myshleniya detej // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 16. 2017. № 5 (144). S. 168–175. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-168-175 (Reference in Roman script).

Meleshkina, E.A. & Morozova, E.A. (2017) Musical Folklore As Basis of Development of Children's Creative Qualities and Thinking, *Scientific Notes of Russian State Social University*. Vol. 16. No. 5 (144). P. 168–175. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-168-175 (International bibliographic description).

Т.В. Карлийчук,

аспирантка, Российский государственный социальный университет, Москва.

T.V. Karliychuk,

postgraduate student, Russian State Social University, Moscow.

E-mail: tatunj@yandex.ru

УДК 378.147

DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-176-182

Традиционное декоративно-прикладное искусство в системе профессиональной подготовки дизайнеров в вузе

Traditional Decorative and Applied Art in the System of Professional Training of Designers in a Higher Educational Institution

Дата поступления

13.07.2017

Дата препринта

29.09.2017

Дата публикации

31.10.2017

Аннотация: в статье затрагиваются проблемы педагогических возможностей декоративно-прикладного искусства в образовательном процессе дизайнеров, повышения их профессиональных знаний и опыта, необходимых для дальнейшей профессиональной деятельности. Особое внимание уделяется способности декоративно-прикладного искусства, основанной на синтезе народных традиций, умений и навыков, переходящих от поколения к поколению, возможности объединения исторически унаследованной культуры и творческого восприятия окружающего мира, что необходимо для всестороннего, гармоничного развития личности.

Annotation: the article touches upon the problems of pedagogical possibilities of arts and crafts in the educational process of designers, improving their professional knowledge and experience necessary for further professional activity. Special attention is paid to the ability of arts and crafts, based on the synthesis of folk traditions, skills and abilities, passing from generation to generation, the possibility of combining historically inherited culture and creative perception of the world, which is necessary for the comprehensive, harmonious development of the individual.

Ключевые слова: профессиональное образование, декоративно-прикладное искусство, дизайн-образование, художественное образование, синтез, синтез искусств, творчество, искусство, обучение, высшее образование.

Key words: professional education, decorative and applied art, design education, art education, synthesis, art synthesis, creativity, art, training, higher education.

Введение. Профессиональное образование в России сегодня стоит на пороге глубочайших преобразований в целях усовершенствования и приведения к международным эталонам на базе синтеза новых научных знаний и исторического опыта. Просветительская концепция, подвергающаяся активной трансформации, «подхватывает» тенденцию взаимопроникновения

различных сфер знаний. Одним из основных направлений трансформации российского образования является усовершенствование системы высшего дизайнерского профессионального образования [1]. В современной образовательной системе подготовки студентов-дизайнеров формируется модель учебного процесса, базирующаяся на двух взаимодополняющих принципах [2]. **С од-**

ной стороны, расширяется и совершенствуется проектно-технологическая подготовка будущих специалистов в области дизайна. Можно отметить, что сегодня прослеживается потребность в «универсальном» дизайнере, который обязан обладать запасом художественно-изобразительных средств: техническим конструированием, композиционным построением, формообразованием, стилеобразованием, функциональным анализом, концептуальным моделированием предметно-пространственной среды, так как все большая технократизация и универсализация процесса творчества приводит к «обезличиванию» готового продукта деятельности дизайнера [3]. **С другой стороны**, возникает второй принцип современного дизайнерского образования – развитие индивидуальности, формирование художественного вкуса, воспитание понимания духовной культуры и нравственных ценностей. Здесь можно говорить о сознании сложности духовных задач, которые диктует современность в процессе воспитания творческих личностей [5; 8]. Поэтому *включение в учебный процесс студентов-дизайнеров образовательных технологий и идей, базирующихся на синтезе народного промыслового творчества и декоративно-прикладного искусства, позволит определить пути модернизации обучения дизайнеров в системе высшей школы, стимулирующие процесс усовершенствования навыков построения пространственно-предметной среды, дизайн-проектирования, формообразования, формирования художественного вкуса, понимания глубинного смысла народного искусства, заложенных в нем идей и духовно-нравственных ценностей* [3; 6].

В основе понятия **декоративно-прикладное искусство** лежит своеобразная художественная форма творчества в области создания элементов быта, которая основана на ручном художественном труде [2, с. 4]. Ручной художественный труд служит разделительной чертой между двумя видами творчества: *дизайн* и *декоративно-прикладное искусство*, и *дизайн* и *декоративно-прикладное творчество* – вот два противоположных вида искусства. Кроме того, декора-

тивно-прикладная составляющая искусства позволяет выделить два направления, которые характеризуют современное состояние дизайна: *ремесленную* и *промышленную формы* [6; 7]. Следует заметить, что долгие годы, до появления дизайна, декоративно-прикладное творчество создавало базу, подготавливало его приход. Формирование способа творчества в дизайне идет за счет накопленных декоративно-прикладным искусством знаний, приемов художественного творчества. То есть между ними осуществляется своеобразный взаимообмен: *от дизайна в декоративно-прикладное творчество приходит всё более совершенная техника и технология; в свою очередь, декоративно-прикладное творчество открывает для дизайна большие художественные возможности* [8–10].

Методика. Базой современной педагогики выступает модель квалифицированного специалиста, демонстрирующего высокую степень профессиональной и специальной подготовки, осуществляемой за счет качественной проработки изучаемых дисциплин. Степень данной подготовки в значительной мере зависит от улучшения и модернизации методик обучения, которые опираются на существующий положительный опыт, оснащенный передовыми педагогическими технологиями, инструментарием и наработками в области профессионального образования [16]. История изучения декоративно-прикладного искусства в системе подготовки дизайнеров имеет давние традиции. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, утвержденный в 1997 году, устанавливал требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальности 052400 «Дизайн». В соответствии с общими требованиями, определенными государственным образовательным стандартом, дизайнер должен был знать историю развития изобразительного и декоративно-прикладного искусства как одного из основных элементов умений и навыков [2; 15]. Исходя из этого, включение в учебный план дисциплины «Декоративно-прикладное искусство» позволило создать модель

профессиональной подготовки дизайнеров, основанную на синтезе – *замысел – процесс реализации – результаты творчества*. Изделия декоративно-прикладного искусства и народных промыслов, выполняемые студентами на занятиях, не только повышают их уровень подготовки, но и прекрасно иллюстрируют *принцип использования межпредметных связей в процессе обучения рисунку, живописи, композиции, истории искусств* и др.

Освоение технологий народных художественных промыслов и декоративно-прикладного искусства приобщают дизайнеров к культуре, эстетически воспитывают личность, вырабатывают художественный вкус, знакомят с глубинным смыслом народного промыслового искусства и декоративно-прикладного творчества, в которых заложены мудрые идеи и духовно-нравственные заповеди народа. На примере этого творчества воспитывается уважение к творческому труду предков, родной природе, любовь к Родине. Одновременно трудная, кропотливая, требующая внимания и усидчивости работа, предполагавшая использование различных материалов, пробуждает у студентов-дизайнеров умение чувствовать красоту и желание творить ее [17; 18]. Объективным стимулом для проведения интенсивного поиска и внедрения в практику новых форм подготовки дизайнеров явились общеευропейские процессы в области образования. Модернизация системы высшего образования внесла свои коррективы в процесс профессиональной подготовки специалистов в области дизайна [3]. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), введенные для всех уровней образования, заставили по-новому посмотреть на модель образования студентов-дизайнеров. В частности, претерпела изменения область профессиональной деятельности выпускников. Теперь она подразумевает *интеграцию художественной, инженерно-конструкторской и научно-педагогической деятельности, направленной на создание и совершенствование продукции, способствующей повышению уровня культуры в жизни населения*. Одной из основных отли-

чительных особенностей ФГОС ВО стало введение в образовательный процесс будущих дизайнеров *практико-ориентированного подхода*, в котором совершенно справедливо по всем целям и задачам подготовки современного, креативного, высокопрофессионального, конкурентоспособного специалиста, способного к эффективной работе по профессии на уровне мировых стандартов, отражается современная модель профессиональной подготовки дизайнеров: теоретическое обучение и участие студентов-дизайнеров в реальных дизайн-проектах [14]. В сложившейся ситуации, становится необходимым обращение к педагогическому потенциалу. Именно внедрение методик, основанных на реализации педагогического потенциала декоративно-прикладного искусства, базирующегося на сочетании традиций и новаторства, позволит реализовать творческие задачи в дизайн-образовании [19; 20].

Обсуждение. Образовательная модель, совмещающая элементы декоративно-прикладного искусства, художественного творчества и дизайн-образования, рассматривается дизайнерами, художниками, педагогами, психологами, философами и искусствоведами на разных уровнях в течение длительного периода времени [18]. Истоки формирования теории профессионального образования изучались такими известными учеными, как Н.Б. Литвинова, О.П. Шабанова, Ю.Ф. Катханова, модернизация дизайн-образования и общая проблема профессиональной подготовки дизайнеров нашли свое отражение в работах Д.А. Хворостова, Е.Н. Ковешниковой, Л.И. Братчиковой, Л.Б. Переверзева, И.В. Приваловой, В.О. Родина, Х.Г. Тхагапсоева, С.М. Мурзиной, Ю.Ю. Артемьевой. Практическая и теоретическая основа дизайна в его техническом, прикладном, художественном, педагогическом, а также в научном контекстах, освещаются в работах К.М. Кантора, В.Ф. Рунге, В. Папанека, И.А. Розенсона и др. Такими учеными, как А.М. Матюшкин и Ю.А. Фильчакова, изучался вопрос о творческих возможностях дизайнера, его профессиональных качествах. Проблемы подготовки студен-

тов-дизайнеров различной профессиональной направленности отражены в работах О.В. Арефьевой, У.В. Аристовой, С.Г. Мизевича, Р.Ф. Мухутдинова, В.С. Кошенова, О.Ю. Прудовской. В различные периоды вопросы совершенствования современного гуманитарного и художественного образования рассматривали Л.Л. Алексеева, Н.И. Ануфриева, Е.В. Боякова, Г.Е. Зборовский, И.А. Корсакова, Н.В. Кузьмина, Л.Г. Савенкова, Л.В. Школяр, А.И. Щербакова. Принципиальные качества народного искусства и пути развития и взаимодействия традиционной культуры с другими сферами искусства затронуты в трудах Л.С. Выгодского, Е.В. Жердева, В.Ф. Рунге, В.В. Сеньковского, Е.Ю. Орловой, И.Я. Богуславской, Г.К. Селевко. Значимость традиций декоративно-прикладного искусства в современных объектах дизайна и архитектуры с точки зрения обеспечения сохранности и воспроизводства экологического компонента рассматривалась в трудах Е.Г. Гордеевой, И.Я. Богуславской. Аспекты и проблемы архитектурно-дизайнерского образования, факторы интеграции народного декоративно-прикладного искусства в проектную и творческую деятельность изучены на основе методик и трудов различных профессиональных школ, а также трудов ученых: А.М. Егорычева, Н.В. Беринской, В.И. Матис, О.Д. Баддина, Э.В. Быкова, Е.Э. Гавриляченко, Е.А. Семенова. Проблему использования декоративно-прикладного искусства в образовательном процессе освещали такие известные ученые, как В.П. Строков, Д.М. Холматов, М.В. Соколов, М.С. Соколова, Е.В. Плотнокова, и др. В рамках проблематики данной статьи были рассмотрены научно-исследовательские работы С.В. Городецкой, Ю.Н. Калугиной, А.В. Марковой, Л.Н. Романовой, И.С. Искры, О.С. Шкиль, О.Ю. Амелиной, Е.Ф. Командышко, Л.Н. Мун, А.С. Хворостова и др. Анализ научных и научно-методических источников показал, что в настоящее время в педагогической науке актуальным является вопрос *формирования модели профессиональной подготовки дизайнеров с включением в нее технологий декоративно-прикладного искусства, позволяющих в процесс обучения*

воспитать квалифицированного специалиста-дизайнера.

Результаты. Инновационная модель вузовской подготовки специалистов в области дизайна будет эффективной при условии учета значимости не только *компетентностного подхода, но и акцента на формирование духовных, нравственных и творческих сил обучающихся* [22]. Данная цель достижима путем конструирования и апробации педагогических технологий, которые базируются на изучении основ народного промыслового творчества и декоративно-прикладного искусства. Их изучение способствует активизации образно-ассоциативного мышления, пониманию художественных образов, расширяет воображение [12, с. 113].

Педагогическая и творческая сущность традиционного декоративно-прикладного искусства базируется на традициях и навыках народной культуры, которые закладываются и передаются из поколения в поколение. Такая преемственность позволяет синтезировать исторически унаследованную культуру и творческое восприятие современного окружающего мира, что способствует повышению творческой активности студентов [3]. В результате применения педагогических технологий на основе декоративно-прикладного искусства происходит более глубокое освоение материала дисциплин, в том числе возможность рассмотрения нескольких тем во взаимосвязи. За счет данного приема повышается объем информации, осваиваемой обучающимися, без перегрузки их заданиями [15; 16]. Технология использования основ декоративно-прикладного искусства в образовательном процессе позволяет в практической деятельности освоить методики эстетически-художественного творчества, овладеть проектно-групповым мышлением, достичь интеллектуально-психологического развития, повысить креативно-творческий опыт, развить стремление к познанию искусства и самообразованию [21]. Применительно к деятельности дизайнера можно привести пример, когда для успешной реализации проекта обучающийся прибегает к осно-

вам декоративно-прикладного искусства, а именно к процессу художественной стилизации [12]. **Художественная стилизация** как этап деятельности определяется в качестве декоративного синтеза художественных форм посредством использования цветowych и объемных усложнений [12]. Приемы декоративно-прикладного искусства в данной связи могут обогатить теоретическую и практическую базу обучающегося, позволив ему мыслить более широко и креативно, подходить нестандартно к решению профессиональной задачи [16, с. 3–5, 87–88]. Следует выделить то, что применение декоративно-прикладного искусства содействует формированию у студентов-дизайнеров приобщенности к эстетически-художественным ценностям, ориентируя их во внутреннее духовное содержание путем личностной интерпретации [19; 22]. Благодаря этому создается и формируется умение человека-творца к эстетически-художественному восприятию и переживанию, его эстетический вкус и представление о прекрасном [13].

Заключение. Использование потенциала народной культуры всегда способствовало становлению самобытного государства, демонстрирующего органичное сосуществова-

ние исторических достижений и их применения в современной жизни. Как отмечают исследователи, специалист в области культуры и искусства сегодня должен обладать знаниями в разных областях, начиная от общегуманитарных и заканчивая специальными. Предложенная стратегия внедрения в образовательный процесс педагогических технологий на основе декоративно-прикладного искусства направлена на расширение возможностей высшего образования в формировании всесторонне развитой творческой личности. Данные качества представляются особенно актуальными для специалистов в области дизайна, где умение нестандартно мыслить, креативность, творческая смелость являются определяющими качествами на пути к успеху в профессии. Соглашаясь с Ю.И. Мазиной, необходимо отметить, что комплексное освоение искусства активизирует творческие способности и силы обучающихся, способствует развитию фантазии, воображения, артистичности, интеллекта, тех качеств, которые необходимы в любой сфере деятельности. Декоративно-прикладное искусство является одним из эффективных методов педагогического воздействия, способным сформировать духовно развитую личность [12; 13].

Список литературы

1. Амелина О.Ю. Формирование педагогической модели художественно-проектной подготовки дизайнеров среды в вузе: на примере эскизирования текстильных изделий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2015. 25 с.
2. Анчуков С.В. Многоуровневая подготовка педагога изобразительного и декоративно-прикладного искусства: монография. СПб.: НОУ «Экспресс», 2006. 198 с.
3. Бартеньева В.Г. Факторы модернизации педагогической практики в вузе и профессиональная подготовка дизайнера // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии. 2016. № 3-2 (48). С. 40–43.
4. Белякова Т.Е. Формирование компетенций в области проектной деятельности будущих дизайнеров // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 15. 2016. № 5 (138). С. 149–156.
5. Боров Ю.Б. Эстетика. 4-е изд. доп. М.: Политиздат, 1988. 496 с.
6. Буровкина Л.А. Основы декоративно-прикладного искусства. М.: МГПУ, 2016. 203 с.
7. Бычкова Н.В. Обучение основам монументально-декоративного искусства дизайнеров и художников декоративно-прикладного искусства // Вестник Иркутского государственного технического университета. 2015. № 11 (106). С. 291–296.
8. Гумилев Л.Н. Древние тюрки. М.: Айрис-пресс, 2012. 560 с.
9. Дорогова Л.Н. Декоративно-прикладное искусство. М.: Знание, 1970. 50 с.
10. Зиновьев Н.М. Искусство Палеха. Л.: Художник РСФСР, 1975. 412 с.

11. Зинченко Е.О. Гуманитарное знание в современном образовательном пространстве как значимая составляющая воспитательного процесса // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 14. 2015. № 6 (133). С. 116–123.
12. Логвиненко Г.М. Декоративная композиция. М.: Владос, 2008. 144 с.
13. Мазина Ю.И. Национальные традиции декоративно-прикладного искусства в современном дизайне: автореф. дис. ... канд. искусствоведения. Барнаул, 2012. 21 с.
14. Месенева Н.В. Практико-ориентированная деятельность студентов вуза в процессе их подготовки к профессиональной деятельности // Теория новых возможностей: Вестник Владимирского государственного университета экономики и сервиса. 2013. № 1 (19). С. 72–76.
15. Новикова Л.В. Проектное мышление – основа саморазвития личности // Пути и средства повышения качества художественного образования и эстетического воспитания: межвуз. сб. науч. тр. Вып. 3. М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2012. С. 249–252.
16. Овчарова Ю.А. Развитие художественно-творческих способностей у студентов художественно-графических факультетов педвузов на занятиях по керамике: дис. ... канд. пед. наук. М., 2007. 239 с.
17. Ржавитина А.А. Роль изучения русского фольклора в развитии творческого потенциала детей младшего школьного возраста в рамках образовательной программы «Декоративно-прикладное творчество» // Культура-искусство-образование: матер. XXXVIII науч.-практ. конф. научно-педагогических работников. Челябинск: Челяб. гос. ин-т культуры, 2017. С. 341–343.
18. Смирнова Н.Б. Народное декоративно-прикладное искусство как системообразующий компонент непрерывного художественно-педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук. Чебоксары, 2012. 601 с.
19. Соколов М.В., Соколова М.С. Декоративно-прикладное искусство. М.: Владос, 2013. 399 с.
20. Соколова М.С. Декоративно-прикладное искусство в системе культура – искусство – производство // Вестник ОГУ. 2007. № 76. С. 57–63.
21. Шляхова И.С. Традиции русского декоративно-прикладного искусства в профессиональной подготовке студентов вузов культуры и искусств // Вестник академии знаний. 2012. № 1. С. 76–77.
22. Щербакова А.И. Культурологический взгляд на проблемы осмысления музыки и музыкального образования // ФЭН-НАУКА. 2012. № 1 (4). С. 34–36.

References

1. Amelina O.Yu. Formirovanie pedagogicheskoy modeli khudozhestvenno-proektnoy podgotovki dizajnerov sredi v vuze: na primere eskizirovaniya tekstil'nykh izdelij: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2015. 25 s.
2. Anchukov S.V. Mnogourovnevaya podgotovka pedagoga izobrazitel'nogo i dekorativno-prikladnogo iskusstva: monografiya. SPb.: NOU «Ekspress», 2006. 198 s.
3. Barten'eva V.G. Faktory modernizatsii pedagogicheskoy praktiki v vuze i professional'naya podgotovka dizajnera // Nauchnaya diskussiya: voprosy pedagogiki i psikhologii. 2016. № 3-2 (48). S. 40–43.
4. Belyakova T.E. Formirovanie kompetencij v oblasti proektnoj deyatel'nosti budushchikh dizajnerov // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 15. 2016. № 5 (138). S. 149–156.
5. Borev Yu.B. Estetika. 4-e izd., dop. M.: Politizdat, 1988. 496 s.
6. Burovkina L.A. Osnovy dekorativno-prikladnogo iskusstva. M.: MGPU, 2016. 203 s.
7. Bychkova N.V. Obuchenie osnovam monumental'no-dekorativnogo iskusstva dizajnerov i khudozhnikov dekorativno-prikladnogo iskusstva // Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. 2015. № 11 (106). S. 291–296.
8. Gumilev L.N. Drevnie tyurki. M.: Ajris-press, 2012. 560 s.
9. Dorogova L.N. Dekorativno-prikladnoe iskusstvo. M.: Znanie, 1970. 50 s.
10. Zinov'ev N.M. Iskusstvo Palekha. L.: Khudozhnik RSFSR, 1975. 412 s.
11. Zinchenko E.O. Gumanitarnoe znanie v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve kak znachimaya sostavlyayushchaya vospitatel'nogo processa // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 14. 2015. № 6 (133). S. 116–123.
12. Logvinenko G.M. Dekorativnaya kompoziciya. M.: Vlados, 2008. 144 s.
13. Mazina Yu.I. Nacional'nye tradicii dekorativno-prikladnogo iskusstva v sovremennom dizajne: avtoref. dis. ... kand. iskusstvovedeniya. Barnaul, 2012. 21 s.

14. Meseneva N.V. Praktiko-orientirovannaya deyatel'nost' studentov vuza v processe ikh podgotovki k professional'noj deyatel'nosti // Teoriya novykh vozmozhnostej: Vestnik Vladimirsogo gosudarstvennogo universiteta ekonomiki i servisa. 2013. № 1(19). S. 72–76.
15. Novikova L.V. Proektnoe myshlenie – osnova samorazvitiya lichnosti // Puti i sredstva povysheniya kachestva khudozhestvennogo obrazovaniya i esteticheskogo vospitaniya: mezhvuz. sb. nauch. tr. Vyp. 3. M.: GBOU VPO MGPU, 2012. S. 249–252.
16. Ovcharova Yu.A. Razvitie khudozhestvenno-tvorcheskikh sposobnostej u studentov khudozhestvenno-graficheskikh fakul'tetov pedvuzov na zanyatiyakh po keramike: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2007. 239 s.
17. Rzhavitina A.A. Rol' izucheniya russkogo fol'klora v razvitii tvorcheskogo potentsiala detej mladshogo shkol'nogo vozrasta v ramkakh obrazovatel'noj programmy «Dekorativno-prikladnoe tvorchestvo» // Kul'tura-iskusstvo-obrazovanie: mater. XXXVIII nauch.-prakt. konf. nauchno-pedagogicheskikh rabotnikov. Chelyabinsk: Chelyab. gos. in-t kul'tury, 2017. S. 341–343.
18. Smirnova N.B. Narodnoe dekorativno-prikladnoe iskusstvo kak sistemoobrazuyushchij komponent nepreryvnogo khudozhestvenno-pedagogicheskogo obrazovaniya: dis. ... d-ra ped. nauk. Cheboksary, 2012. 601 s.
19. Sokolov M.V., Sokolova M.S. Dekorativno-prikladnoe iskusstvo. M.: Vlosos, 2013. 399 s.
20. Sokolova M.S. Dekorativno-prikladnoe iskusstvo v sisteme kul'tura – iskusstvo – proizvodstvo // Vestnik OGU. 2007. № 76. S. 57–63.
21. Shlyakhova I.S. Tradicii russkogo dekorativno-prikladnogo iskusstva v professional'noj podgotovke studentov vuzov kul'tury i iskusstv // Vestnik akademii znaniy. 2012. № 1. S. 76–77.
22. Shcherbakova A.I. Kul'turologicheskij vzglyad na problemy osmysleniya muzyki i muzykal'nogo obrazovaniya // FEN-NAUKA. 2012. № 1 (4). S. 34–36.

Библиографическое описание статьи / Reference to article

Карлийчук Т.В. Традиционное декоративно-прикладное искусство в системе профессиональной подготовки дизайнеров в вузе // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 16. 2017. № 5 (144). С. 176–182. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-176-182 (Библиографическое описание согласно российским стандартам).

Karliychuk T.V. Tradicionnoe dekorativno-prikladnoe iskusstvo v sisteme professional'noj podgotovki dizajnerov v vuze // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 16. 2017. № 5 (144). S. 176–182. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-176-182 (Reference in Roman script).

Karliychuk, T.V. (2017) Traditional Decorative and Applied Art in the System of Professional Training of Designers in a Higher Educational Institution, *Scientific Notes of Russian State Social University*. Vol. 16. No. 5 (144). P. 176–182. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-176-182 (International bibliographic description).

Н.Е. Папкова,

эксперт Отдела научно-технической информации, Российский
государственный социальный университет, Москва.

N.E. Papkova,

expert of the Department of scientific and technical information, Russian State
Social University, Moscow.

E-mail: marova@inbox.ru

Н.В. Багрова,

главный редактор Сектора оперативной полиграфии Центра маркетинговых
коммуникаций факультета коммуникативного менеджмента, Российский
государственный социальный университет, Москва.

N.V. Bagrova,

editor in chief of Operative polygraphy sector of the Center for marketing
communication, faculty of communication management, Russian State Social
University, Moscow.

E-mail: bagrovan@bk.ru

УДК 377

DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-183-191

Профориентация школьников: российский и зарубежный опыт

*Professional Orientation of Schoolchildren:
Russian and Foreign Experience*

Дата поступления

20.07.2017

Дата препринта

29.09.2017

Дата публикации

31.10.2017

Аннотация: кто и как должен помочь школьнику сделать выбор профессии осознанно, с учетом своих способностей и возможностей? Как учесть вызовы времени и востребованность выбранной профессии на рынке труда? В статье рассматриваются этапы становления профориентации в России и за рубежом; приводится передовой опыт профориентации учащихся разных стран (Франция, Германия, Голландия, Финляндия, Япония, Сингапур); отражены проблемы профориентации школьников в России с учетом мнения школьных педагогов, психологов, общественности и родителей; делается заключение о значимости системного подхода к профориентации учащихся, необходимости вернуть профориентацию в школу.

Annotation: who and how should help the student to make a choice of profession consciously, taking into account their abilities and capabilities? How to take into account the challenges of time and the demand for the chosen profession in the labor market? The article discusses the stages of formation of career guidance in Russia and abroad, provides best practices of career guidance of students from different countries (France, Germany, Holland, Finland, Japan, Singapore); reflects the problems of career guidance of students in Russia, taking into account the views of school teachers, psychologists, the public and parents; the conclusion is made on the need for a systematic approach to career guidance of students, the need to return to school.

Ключевые слова: задачи профориентации школьников, российский и зарубежный опыт профориентации, движение JuniorSkills, системный подход.

Key words: problems of vocational guidance of school students, Russian and foreign experience of vocational guidance, JuniorSkills movement, systematic approach.

Введение. Современная российская система общего образования вступила в полосу изменений, заданных новым поколением федеральных государственных образовательных стандартов (далее – ФГОС), положениями последней действующей редакции (от 07.03.2018) Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Общество пришло к осознанию нового идеала школьника – выпускника общеобразовательной организации, отраженного в «портрете выпускника основной школы». Стандарт отражает черты и качества, ожидаемые обществом от молодежи на этапе вступления в самостоятельную жизнь: «ориентирующий в мире профессий, понимающий значение профессиональной деятельности для человека в интересах устойчивого развития общества и природы». ФГОС основного общего образования закрепляет также положение о том, что школьная образовательная программа «должна обеспечить создание условий для профессиональной ориентации обучающихся через систему работы педагогов, психологов, социальных педагогов; сотрудничество с базовыми предприятиями, учреждениями профессионального образования, центрами профориентационной работы; совместную деятельность обучающихся с родителями (законными представителями)» [21].

Обращаясь к истории нашей страны, можно отметить, что в прежние времена в России существовали династии – цепочка нескольких поколений семьи, посвятивших свою жизнь семейному делу (ремеслу). Профессиональная деятельность членов семьи даже нашла свое отражение в существующих и по сей день русских фамилиях. На Руси человека нередко могли называть *по роду занятий, по отдельным стадиям технологического процесса*. Самыми распространенными фамилиями этих типов являются: Кузнецовы, Мельниковы, Рыбаковы, Коробейниковы, Расторгуевы и т.д.; Ткачевы, Крашенинниковы, Красильниковы, Синельниковы, Шубниковы, Рукавишниковы, Кравцовы, Бондаревы, Гончаровы, Хлебниковы, Прянишниковы, Свешниковы, Воскобойниковы, Масленниковы, Коноваловы и др. Как

правило, все многочисленные члены семьи занимались одним делом. Трудовые навыки и мастерство из поколения в поколение передавались от старших к младшим, от отца к сыну, от матери к дочери.

Методика. *До 1917 года* в России сохранялась жесткая традиция наследования «семейной профессии». Первая служба по «приисканию» работы в России появилась в 1897 г., однако государственный статус подобные службы получили в годы Первой мировой войны [27, с. 110]. *После революции* династии сошли на нет, потому что исчезло частное предпринимательство и купечество, передавать от отца к сыну было нечего. В 1918 г. Совет народных комиссаров РСФСР принял ряд документов, согласно которым все общеобразовательные школы стали общенародными, а существование частных школ запрещалось. В вузах начали действовать новые правила приема; профессиональное образование стало доступно для рабочих и крестьян. В мае 1924 г. появилась первая Лаборатория профконсультирования (Ленинградский институт по изучению мозга), в апреле 1927 г. Наркомтруд открыл при Институте мозга первое в СССР Бюро профконсультации. В 1934 г. сеть профессиональных учреждений состояла уже из 86 бюро, которые, в том числе, решали задачи по труду и обучению рабочей молодежи. Закон СССР от 24 декабря 1958 г. «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» ввел всеобщее обязательное 8-летнее образование; срок обучения в полной средней школе увеличился до 11 лет, причем обучение в 11 классе в большинстве школ было посвящено профессиональной подготовке по одной из рабочих специальностей; были учреждены профессионально-технические училища (ПТУ), где параллельно с профессиональным обучением давалась общеобразовательная подготовка. В 1974 г. Совет Министров СССР принял постановление [20], согласно которому для осуществления профессиональной ориентации учащихся в целях подготовки к сознательному выбору профессии и обучению первоначальным трудовым умениям

и навыкам по избранной профессии были созданы межшкольные учебно-производственные комбинаты. С 1984 г. постановлением ЦК КПСС и Совета Министров СССР [19] для улучшения трудового воспитания, обучения и профессиональной ориентации учащихся в общеобразовательных школах предусматривается выделение дополнительного времени на общественно полезный, производительный труд школьников, а также ежегодная трудовая практика учащихся. В 1986 г. Государственный комитет по труду и социальным вопросам и ВЦСПС утвердили Временное типовое положение «О территориальном Центре профессиональной ориентации молодежи Госкомтруда СССР». В результате было создано более 60 региональных центров профессиональной ориентации молодежи, а в районах – множество пунктов профконсультирования. На базе Госкомтруда началась активная подготовка профконсультантов. В школах был введен курс «Основы производства. Выбор профессии» [27, с. 111].

Таким образом, в СССР работа осуществлялась на федеральном, региональном и местном уровнях. Результаты такой профориентации были значимы. К концу 1980-х годов в стране была создана действенная и активно развивавшаяся государственная служба профориентации молодежи: молодые люди целенаправленно вовлекались на рынок труда, в особенности в те отрасли экономики, где существовала необходимость в кадрах.

Результаты. *В настоящее время* отечественной школе не особо везет, не всем родителям и педагогам по душе перемены, произошедшие в системе отечественного образования. Очень часто спрашивая детей, для чего они учатся в школе, в ответ можно услышать такие ответы, как: «Чтобы получать хорошие оценки» или «Чтоб родители похвалили». Немногие дети осознают, что на самом деле они учатся для себя, приобретают знания, которые в будущем поспособствуют их личностному росту. В свое время школа играла большую роль в выборе профессии. Сейчас *школьная профориентация находится в отрыве от учебного процесса,*

занятия по профессиональной ориентации – дело добровольное. Дети теперь сами выбирают (или не выбирают) те или иные дополнительные уроки, занятия в кружках, посвященных современным профессиям. Кое-где в школах устраивают занятия в рамках дополнительного образования, правда, интерес детей ограничен возможностями школы и родителей. «В ряде школ администрация и педагоги прекрасно понимают, что профориентационная работа является стержнем всего образовательного процесса. Именно **профориентация**, понимаемая как *специально организованное сопровождение профессионального и личностного самоопределения*, должна помочь школьнику ответить на вопрос, зачем он вообще учится» [24]. Однако существующая система не позволяет подросткам *осознанно* выбрать профессию. Молодые люди слишком часто массово выбирают «модные» профессии гуманитарной направленности, хотя отечественный рынок труда нуждается больше в технических специалистах, специалистах рабочих специальностей, медицинской направленности и т.д. Яркий пример – **выпускники экономико-правовых факультетов, 35–50% которых не могут найти работу на протяжении первого года после окончания обучения.**

Обсуждение. Чтобы исправить такие диспропорции, Молодежный парламент при Государственной Думе предложил Минобрнауки России ввести в общеобразовательных школах **уроки по профориентации**. Эта программа возникла после проведения самим молодежным парламентом теста среди школьников старших классов. Одним из приоритетных проектов организации стал конкурс «ZАсобой». Тесты, проведенные среди учеников 8–11 классов, показали пугающие результаты: **несмотря на то, что отечественный рынок труда уже перенасыщен юристами и экономистами «без опыта работы», будущие студенты стремятся получить образование именно в этих отраслях.** Еще больше инициаторов нововведений настораживает то, что **никто не подходит к решению этого вопроса системно.** Уроки по профориентации должны не только ориентировать школьников относительно

востребованных профессий, но и вовлекать их в экономико-правовую ситуацию на рынке, проблемы труда, занятости и социально-трудовых отношений, научить их определять ключевые компетенции, которые помогут достичь успеха на трудовом поприще и т.д. В письме, которое направлено в Минобрнауки Молодежным парламентом, рассмотрено несколько стратегий, под которыми профориентация может появиться в общеобразовательных школах: разработать особую программу, включающую методические разработки экспертов рынка; ввести программу профориентации в рамках уже существующих предметов. Например, предмет «Технология» – аналог привычного урока труда. На таких уроках целесообразно **не только учить детей создавать примитивные результаты труда, к примеру, кормушки или приготовленную пищу, но и проводить полноценную профориентацию школьников** (в частности, в рамках изучения рабочих профессий можно было бы приглашать успешных профессионалов своего дела, например инженеров, сварщиков, автослесарей и прочих специалистов, которые сегодня наиболее востребованы на рынке), **вводить раннюю профориентацию с 8-го класса**, когда представление о собственной будущей профессии имеют лишь единицы.

Значимую роль в профориентационной работе со школьниками играют, несомненно, педагоги и школьные психологи. Из задача – помочь школьникам относиться к профориентации серьезно и продуманно, полноценно взаимодействуя с руководителями всех уровней и родителями.

Специалисты-профориентологи рекомендуют регулярно, раз в год, проходить **профконсультирование**, чтобы видеть динамику развития ребенка. Уже в возрасте 6–12 лет можно определить способности и склонности ребенка, сказать, в каких направлениях стоит прилагать больше сил, какие линии развития приоритетные.

Для популяризации рабочих профессий и создания условий для развития высоких профессиональных стандартов в 2012 году **Россия** присоединилась к международному некоммерческому движению WorldSkills

(основано в 1953 г.), в деятельности которого принимают участие 76 стран. Целью WorldSkills является «повышение престижа рабочих профессий и развитие профессионального образования путем гармонизации лучших практик и профессиональных стандартов во всем мире посредством организации и проведения конкурсов профессионального мастерства, как в каждой отдельной стране, так и во всем мире в целом». Для этого по всему миру проходят соревнования профессионального мастерства среди студентов колледжей и техникумов в возрасте от 16 до 22 лет, а также школьников 10–17 лет (JuniorSkills) [18]. Благодаря этой программе каждый школьник может попробовать себя в разных профессиях и принять участие в международных соревнованиях по компетенциям профессионального мастерства.

А как решается проблема профессионального самоопределения в других странах? В большинстве стран с развитой экономикой профориентации уделяется большое внимание. Программы, направленные на то, чтобы подросток нашел свое призвание, разрабатываются специалистами и включают в себя теоретическую и практическую части. Эта система постоянно совершенствуется для соответствия потребностям общества и подготовки успешных специалистов.

В качестве самостоятельного направления в мировой науке о труде профориентация была выделена в начале XX века. Общепринятой точкой отсчета истории профориентации является создание Фрэнком Парсонсом первого кабинета профориентации в 1903 г. в Страсбурге и бюро по выбору профессий в Бостоне в 1908 г.

Во **Франции** первые центры профориентации возникли в начале XX века. Здесь учителя наблюдают за способностями ребенка, начиная с младшей школы. К середине школьного курса специалисты знакомят учеников с актуальными профессиями на рынке труда. Все данные вносят в *индивидуальное досье*, которое заводится в *день поступления ребенка в школу*. Работающие в школах профильные психологи проводят исследования, направленные на то, чтобы понять,

насколько успешно ученик справляется с разными предметами. Психологи составляют рекомендации по развитию способностей и интересов ребенка, чтобы помочь ему реализоваться в выбранной профессии. Во Франции под эгидой правительства действуют специальные центры информации и ориентации, в которые можно обратиться, если нужно разобраться с самоопределением.

Профориентационные работы в **Германии** проводят с применением практических методик тестирования, опросов и консультаций. Все данные, полученные во время исследований, заносятся в *индивидуальную рабочую тетрадь*, где помимо результатов тестов имеются сведения о семье, интересах и профессиональных склонностях ученика. На основе данных, которые попадают в тетрадь, специалисты проводят консультации со школьниками. В некоторых случаях они могут прибегать к помощи школьных психологов или медиков. После окончания школы выпускники продолжают специализированное обучение уже на потенциальном рабочем месте. Работодатель предлагает два варианта учебы: общее направление дает возможность дальнейшего поступления в вуз, а специализированный путь позволит освоить практические навыки в мастерских или на производстве.

Суть **голландской** системы образования – дать ребенку возможность получить удовольствие от процесса и раскрыть себя. Голландские родители считают, что человека и его индивидуальность ни в коем случае нельзя ломать. В конце средней школы дети сдают экзамен, который предопределяет будущее развитие. На экзамене смотрят, как ребенок сдает математику, понимает текст, насколько быстро может читать и знает орфографию. Ребенка направляют по одной из трех систем обучения: VMBO, HAVO или VWO. Система VMBO – ребенок окончит школу и вуз в 19 лет и будет рабочим; HAVO – ребенок окончит школу и вуз в 21 год и станет школьным учителем; VWO – окончит школу и вуз в 22 года и будет в перспективе профессором. При желании семьи и возможностей ребенка уровень можно пересматривать

в сторону повышения. Голландская система образования ставит перед собой задачу *выпустить людей со средним образованием и профессией*, а более амбициозным детям предоставляет широкий выбор университетов.

За профессиональную ориентацию подростков в **Канаде** отвечают так называемые центры выбора, которые есть при каждом государственном университете. Помимо тестов и исследований здесь проводят курсы самоопределения, цель которых – помочь студенту в выборе будущей деятельности. Согласно мнению канадских специалистов по профориентации, алгоритм профессионального самоопределения человека состоит из нескольких ключевых этапов: самостоятельное решение, которое сопровождается тревогой и неуверенностью в правильности выбора; анализ собственных способностей и качеств, которые необходимо развивать для успешной самореализации; оценка актуальности выбранной профессии на рынке труда; поиск альтернативных вариантов; проба себя в профессии: производственная практика, стажировки, подработка; принятие окончательного решения.

В **Японии** с профориентацией разбираются еще в средней школе – это одно из ключевых направлений общего учебного процесса. Здесь существует уникальная методика, разработанная профессором Фукуямой. Метод основан на «трех китах» осознанного выбора деятельности: самоанализ, оценка специальностей, профессиональные пробы. Его суть заключается в том, что, начиная с седьмого класса, каждый учащийся ежегодно пробует свои способности в 16 разных профессиях. После этого совместно с психологами и преподавателями проводится подробный самоанализ способностей по 62-м пунктам. На основе полученного индекса самооценки разрабатывается индивидуальный план обучения [13].

Образование в молодом городе-государстве **Сингапуре** – одно из самых эффективных в мире по ряду показателей. Показательна история развития системы образования государства. На *первом этапе* главной задачей было сделать начальное об-

разование всеобщим и универсальным, что напрямую связано с экономической политикой страны. Важно было увеличить уровень технической грамотности. На *втором этапе* нужно было перейти от количественных показателей образования к качественным и создать человеческий капитал для более квалифицированных видов труда. Со временем пришло понимание, что *обучение должно быть дифференцированным и зависеть от способностей каждого конкретного ученика*. Реформа образования 1979 г. ввела *потокное обучение* в начальной и средней школе: по результатам специальных тестов и экзаменов ученики делились на средних, особых и исключительных по своим способностям [1]. Постепенно *повысился и статус профессионального образования*. Этому способствовал дефицит квалифицированных кадров на рынке труда (что повысило заработную плату специалистов), а также специальные маркетинговые кампании, рассказывающие об «историях успеха» среди представителей технических специальностей. *Максимально приспособить образование к потребностям конкретного ученика* – задача образовательной системы Сингапура на современном этапе [2]. Потокное обучение постепенно изменилось, стало более гибким: учебные предметы теперь можно выбирать, формируя для себя *индивидуальную программу обучения*.

Финляндия уже несколько лет занимает лидирующие позиции в международном рейтинге оценки качества образования PISA. Страна собирается совершить радикальную реформу в своей системе образования. Уже сейчас из старших классов школы постепенно уходит традиционная урочная система – 16-летние подростки *изучают не предметы, а «феномены», или явления, или процессы*. Суть заключается в том, что в течение курса профориентационной подготовки юные будущие специалисты, проходят комплексную подготовку – элементы математики, ино-

странного языка, навыки делового письма и общения. Иными словами, всё то, что непосредственно понадобится для полноценного овладения будущей профессией.

Заключение. Рассмотрев отечественный и зарубежный опыт в области профориентационной работы, можно сделать некоторые выводы. В настоящее время в России *отсутствует системный подход к профессиональной ориентации молодежи*, что отражается на тенденции выпускников общеобразовательных школ выбирать профессию исходя из ее престижности. Это не всегда отражает запросы работодателей, негативно сказывается на степени трудоустройства выпускников вузов по специальности и в целом отрицательно влияет на систему занятости, сложившуюся в стране. *Профориентационная работа со школьниками представляет собой не систематическую поддержку, а единовременные консультации (мероприятия), проводимые в специализированных центрах, а не в общеобразовательных школах*. Необходимо вернуть профориентацию в школьную программу; она должна иметь всеобъемлющий характер. *Профориентация должна проводиться бесплатно и на постоянной основе*. Развитие системы профессиональной ориентации молодежи должно стать **одним из приоритетов государственной политики в вопросах образования**. Чтобы идти в ногу со временем и полностью соответствовать современным потребностям рынка труда, некоторые принципы отечественной системы профориентации следует пересмотреть, ориентируясь на передовые разработки других стран.

Задача профориентации состоит не только в том, чтобы помочь подросткам найти свой жизненный путь, но и в том, чтобы сформировать систему занятости в будущем, ведь сегодняшние школьники – это специалисты, которые будут лечить, учить, строить и управлять завтра.

Список литературы

1. Алишев Т.Б., Гильмутдинов А.Х. Опыт Сингапура: создание образовательной системы мирового уровня. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-singapura-sozдание-obrazovatelnoy-sistemy-mirovogo-urovnya#1>.

2. Астафьева Е.М. Сингапур: система образования в контексте нациестроительства. URL: <https://newtonew.com/school/singapore-education-experience>.
3. Ахтян А.Г., Челишева Ю.В. Становление и развитие разных форм организации дополнительного образования детей // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 16. 2017. № 3 (142). С. 183–191.
4. Временное типовое положение Государственного комитета СССР по труду и социальным вопросам Секретариата ВЦСПС от 15.12.1986 № 527/30-47 «О территориальном Центре профессиональной ориентации молодежи Госкомтруда СССР» // Собрание действующего законодательства СССР. Т. 16. М.: Известия, 1986.
5. Гудкова Е.В. Основы профориентации и профессионального консультирования: учеб. пособие / под ред. Е.Л. Солдатовой. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004.
6. Дусь Т.Э. Подготовка старшеклассников к осознанному выбору профессии в процессе социальной работы с молодежью: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2004.
7. Егорычев А.М. Современная российская система образования: контекст духовных традиций // Современные научные исследования. 2012. № 6 (3).
8. Егорычев А.М., Ахтян А.Г. Национальная культура и система отечественного профессионального образования: интеграция как возможность эффективного развития // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 15. 2016. № 6 (139). С. 78–85.
9. Жуковская В.И. Психологические основы выбора профессии. Минск: Народная асвета, 1978.
10. Закон РФ от 19.04.1991 № 1032-1 «О занятости населения Российской Федерации» // Ведомости Верховного Совета РСФСР. 1991. № 61. Ст. 1732.
11. Иванова Н.П. Критерии готовности выпускников к профессиональному самоопределению. М., 2006.
12. Ивеева А.В., Егорычев А.М. Модель поддержки социальных инициатив молодежи в условиях общественной организации // Молодежь и общество: сб. науч. ст. М., 2015. С. 28–33.
13. Как выбирают профессию в России и за рубежом. URL: <https://newtonew.com/higher/choose-a-career-here-and-there>.
14. Климов Е.А. Школа, а дальше? Л.: Лениздат, 1971.
15. Лопуха Т.Л., Лопуха А.Д. К формированию идеологических основ российского образования // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 14. 2015. № 3 (130). С. 117–126.
16. Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года // СЗ РФ. 2014. № 50. Ст. 7185.
17. Павлова Т.Л. Профориентация старшеклассников. Диагностика и развитие профессиональной зрелости. URL: <https://azbyka.ru/deti/proforientatsiya-starsheklassnikov>.
18. Папкова Н.Е., Багрова Н.В. Адаптация и социализация студентов-первокурсников в условиях современного колледжа // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 16. 2017. № 3 (142). С. 157–165.
19. Постановление Совета Министров СССР от 12.04.1984 № 313 «О дальнейшем совершенствовании общего образования молодежи и улучшения условий работы общеобразовательной школы» // Собрание действующего законодательства СССР. Т. 15. М.: Известия, 1985.
20. Постановление Совета Министров СССР от 23.08.1974 № 662 «Об организации межшкольных учебно-профориентационных комбинатов трудового обучения и профессиональной ориентации учащихся» // Собрание действующего законодательства СССР. Т. 12. М.: Известия, 1975.
21. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 «Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования» (ФГОС СПО «Портрет выпускника школы»); Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (ФГОС ООО «Портрет выпускника основной школы»).
22. Профессиональная ориентация учащихся / под ред. А.Д. Сазонова, В.Д. Симоненко и др. М.: Просвещение, 1983.
23. Профессиональное самоопределение и трудовой путь молодежи // Социальная психология / под ред. Т. Шибутани. М.–Ростов н/Д: Феникс, 1999.
24. Пряжников Н. Школьная профориентация: реальность и мечты // Школьный психолог. 2003. № 4. URL: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200300408>.

25. Соломин И. Профориентация. Россия. XX век // Школьный психолог. 2000. № 24. С. 10–15.
26. Сорикина В.П., Фомина С.Н. Технологии вовлечения студенческой молодежи в научно-исследовательскую деятельность // Социальные технологии работы с молодежью: новое время – новые решения: матер. межвуз. науч.-практ. конф.: сб. науч. ст. / под ред. Т.К. Ростовской, С.Н. Фоминой. 2016. С. 236–238.
27. Социальный педагог-исследователь: сб. науч. работ аспирантов и магистрантов / кол. авт.; под ред. Л.В. Мардахаева. Вып. 4. М.: Русайнс, 2017. 154 с.
28. Чистякова Н.С. Основы профессиональной ориентации школьников. М.: Высшая школа, 1989.
29. Sorikhina V.P., Fomina S.N. Organization of Research Work of Future Experts in Social Sphere: Problems and Prospects // Contemporary Problems of Social Work. 2017. Vol. 3. No. 1 (9). P. 111–116.

References

1. Alishev T.B., Gil'mutdinov A.Kh. Opyt Singapura: sozdanie obrazovatel'noj sistemy mirovogo urovnya. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-singapura-sozdanie-obrazovatelnoy-sistemy-mirovogo-urovnya#1>.
2. Astaf'eva E.M. Singapur: sistema obrazovaniya v kontekste naciestroitel'stva. URL: <https://newtonew.com/school/singapore-education-experience>.
3. Akhtyan A.G., Chelysheva Yu.V. Stanovlenie i razvitie raznykh form organizatsii dopolnitel'nogo obrazovaniya detej // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 16. 2017. № 3 (142). S. 183–191.
4. Vremennoe tipovoe polozhenie Gosudarstvennogo komiteta SSSR po trudu i social'nym voprosam Sekretariata VCSPS ot 15.12.1986 № 527/30-47 «O territorial'nom Centre professional'noj orientatsii molodezhi Goskomtruda SSSR» // Sobranie dejstvuyushchego zakonodatel'stva SSSR. T. 16. M.: Izvestiya, 1986.
5. Gudkova E.V. Osnovy proforientatsii i professional'nogo konsul'tirovaniya: ucheb. posobie / pod red. E.L. Soldatovoj. Chelyabinsk: Izd-vo YuUrGU, 2004.
6. Dus' T.E. Podgotovka starsheklassnikov k osoznannomu vyboru professii v processe social'noj raboty s molodezh'yu: dis. ... kand. ped. nauk. Omsk, 2004.
7. Egorychev A.M. Sovremennaya rossijskaya sistema obrazovaniya: kontekst dukhovnykh traditsij // Sovremennye nauchnye issledovaniya. 2012. № 6 (3).
8. Egorychev A.M., Akhtyan A.G. Nacional'naya kul'tura i sistema otechestvennogo professional'nogo obrazovaniya: integratsiya kak vozmozhnost' effektivnogo razvitiya // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 15. 2016. № 6 (139). S. 78–85.
9. Zhukovskaya V.I. Psikhologicheskie osnovy vybora professii. Minsk: Narodnaya asveta, 1978.
10. Zakon RF ot 19.04.1991 № 1032-1 «O zanyatosti naseleniya Rossijskoj Federatsii» // Vedomosti Verkhovnogo Soveta RSFSR. 1991. № 61. St. 1732.
11. Ivanova N.P. Kriterii gotovnosti vypusknikov k professional'nomu samoopredeleniyu. M., 2006.
12. Ivoeva A.V., Egorychev A.M. Model' podderzhki social'nykh iniciativ molodezhi v usloviyakh obshchestvennoj organizatsii // Molodezh' i obshchestvo: sb. nauch. st. M., 2015. S. 28–33.
13. Kak vybirayut professiyu v Rossii i za rubezhom. URL: <https://newtonew.com/higher/choose-a-career-here-and-there>.
14. Klimov E.A. Shkola, a dal'she? L.: Lenizdat, 1971.
15. Lopukha T.L., Lopukha A.D. K formirovaniyu ideologicheskikh osnov rossijskogo obrazovaniya // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 14. 2015. № 3 (130). S. 117–126.
16. Osnovy gosudarstvennoj molodezhnoj politiki Rossijskoj Federatsii na period do 2025 goda // SZ RF. 2014. № 50. St. 7185.
17. Pavlova T.L. Proforientatsiya starsheklassnikov. Diagnostika i razvitie professional'noj zrelosti. URL: <https://azbyka.ru/deti/proforientatsiya-starsheklassnikov>.
18. Papkova N.E., Bagrova N.V. Adaptatsiya i socializatsiya studentov-pervokursnikov v usloviyakh sovremennogo kolledzha // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 16. 2017. № 3 (142). S. 157–165.

19. Postanovlenie Soveta Ministrov SSSR ot 12.04.1984 № 313 «O dal'nejshem sovershenstvovanii obshchego obrazovaniya molodezhi i uluchsheniya uslovij raboty obshcheobrazovatel'noj shkoly» // Sbornie dejstvuyushchego zakonodatel'stva SSSR. T. 15. M.: Izvestiya, 1985.
20. Postanovlenie Soveta Ministrov SSSR ot 23.08.1974 № 662 «Ob organizacii mezhskol'nykh uchebno-proforiacionnykh kombinatov trudovogo obucheniya i professional'noj orientacii uchashchikhsya» // Sbornie dejstvuyushchego zakonodatel'stva SSSR. T. 12. M.: Izvestiya, 1975.
21. Prikaz Minobrnauki RF ot 17.12.2010 № 1897 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya» (FGOS 000 «Portret vypusknika osnovnoj shkoly»); Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17.05.2012 № 413 «Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya» (FGOS SPO0 «Portret vypusknika shkoly»).
22. Professional'naya orientaciya uchashchikhsya / pod red. A.D. Sazonova, V.D. Simonenko i dr. M.: Prosveshchenie, 1983.
23. Professional'noe samoopredelenie i trudovoj put' molodezhi // Social'naya psikhologiya / pod red. T. Shibutani. M.–Rostov n/D: Feniks, 1999.
24. Pryazhnikov N. Shkol'naya proforiacionnaya: real'nost' i mecht'y // Shkol'nyj psikholog. 2003. № 4. URL: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200300408>.
25. Solomin I. Proforiacionnaya. Rossiya. XX vek // Shkol'nyj psikholog. 2000. № 24. S. 10–15.
26. Sorikhina V.P., Fomina S.N. Tekhnologii вовлечения studentcheskoj molodezhi v nauchno-issledovatel'skuyu deyatel'nost' // Social'nye tekhnologii raboty s molodezh'yu: novoe vremya – novye resheniya: mater. mezhvuz. nauch.-prakt. konf.: sb. nauch. st. / pod red. T.K. Rostovskoj, S.N. Fominoj. 2016. S. 236–238.
27. Social'nyj pedagog-issledovatel': sb. nauch. rabot aspirantov i magistrantov / kol. avt.; pod red. L.V. Mardakhaeva. Vyp. 4. M.: Rusajns, 2017. 154 s.
28. Chistyakova N.S. Osnovy professional'noj orientacii shkol'nikov. M.: Vysshaya shkola, 1989.
29. Sorikhina V.P., Fomina S.N. Organization of Research Work of Future Experts in Social Sphere: Problems and Prospects // Contemporary Problems of Social Work. 2017. Vol. 3. No. 1 (9). P. 111–116.

Библиографическое описание статьи / Reference to article

Папкова Н.Е., Багрова Н.В. Профориентация школьников: российский и зарубежный опыт // Ученые записки Российского государственного социального университета. Т. 16. 2017. № 5 (144). С. 183–191. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-183-191 (Библиографическое описание согласно российским стандартам).

Papkova N.E., Bagrova N.V. Proforiacionnaya shkol'nikov: rossijskij i zarubezhnyj opyt // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. T. 16. 2017. № 5 (144). S. 183–191. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-183-191 (Reference in Roman script).

Papkova, N.E. & Bagrova, N.V. (2017) Professional Orientation of Schoolchildren: Russian and Foreign Experience, *Scientific Notes of Russian State Social University*. Vol. 16. No. 5 (144). P. 183–191. DOI: 10.17922/2071-5323-2017-16-5-183-191 (International bibliographic description).

Свидетельство о регистрации средства массовой информации в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия ПИ № ФС 77-26246 от 17.11.2006

Подписано в печать 31.10.2017

Формат бумаги 70х100 1/16. Гарнитура «Офисная». Усл. печ. л. 15,96

Тираж 2000 экз.

Издательство Российского государственного социального университета.

107150, Москва, ул. Лосиноостровская, д. 24.

Тел.: 8 (495) 255-67-67 (доб. 30-06).

www.rgsu.net

Отпечатано в типографии

Российского государственного социального университета.

107150, Москва, ул. Лосиноостровская, д. 24.

Тел.: 8 (495) 255-67-67 (доб. 30-40).

Заказ № 18-12