*ПСИХОЛОГИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ*

*ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ТРУДА*

*ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СУБЪЕКТА ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ*

# Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке

# The Humanities and Social Studies in the Far East

*PSYCHOLOGY OF SAFETY OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT*

*PSYCHOLOGICAL SAFETY OF LABOUR*

*PERSONAL FACTORS OF PSYCHOLOGICAL SAFETY OF THE SUBJECT OF ACTIVITY*

**№ 3 (47) 2015**

Министерство
образования и науки России

Российский Союз ректоров

Совет ректоров вузов
Дальневосточного федерального округа

Министерство
транспорта России

ФГБОУ ВПО
«Дальневосточный
государственный университет
путей сообщения»

# СОЦИАЛЬНЫЕ
# И ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ
# НА ДАЛЬНЕМ ВОСТОКЕ

Научно-теоретический журнал
издается с января 2004 года
выходит один раз в три месяца

**№ 3 (47) 2015**

Хабаровск, 2015

## ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

**Ю.М. Сердюков**, д-р филос. наук, проф.

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

**Отдел философии**

**Ю.М. Сердюков**, д-р филос. наук, проф. (редактор отдела);
**А.П. Забияко**, д-р филос. наук, проф.; **Кальво-Мартинез Томас Мариано**, PhD (Испания);
**Р.Л. Лившиц**, д-р филос. наук, проф.; **Б.В. Марков**, д-р филос. наук, проф.
**И.Б. Микиртумов**, д-р филос. наук, доц.; **С.В. Пишун**, д-р филос. наук, проф.

**Отдел филологии**

**З.Г. Прошина**, д-р филол. наук, проф. (редактор отдела);
**У.М. Бахтикиреева**, д-р филол. наук, проф.; **М.Г. Лебедько**, д-р филол. наук, проф.
**Нобуюки Хонна**, PhD (Япония); **Е.А. Первушина**, д-р филол. наук, проф.
**Раймонд Хики**, PhD (Германия); **Р.Р. Чайковский**, д-р филол. наук, проф.

**Отдел психологии**

**К.И. Воробьева**, д-р психол. наук, проф. (редактор отдела);
**Л.Г. Дикая** д-р психол. наук, проф.; **А.Н. Занковский**, д-р психол. наук, проф.;
**Н.А. Кравцова**, д-р психол. наук, проф.; **Лора Роджерс**, PhD (США);
**Мартин Кашорке**, PhD (Германия); **Т.Х. Невструева**, д-р психол. наук, проф.

**Отдел «Проблемы Дальнего Востока»**

**Е.Н. Спасский**, д-р полит. наук, проф. (зам. главного редактора, редактор отдела);
**М.А. Ковальчук**, д-р ист. наук, проф.; **Л.П. Лазарева**, д-р пед. наук, проф.;
**Н.Е. Мерецкий**, д-р юр. наук, проф.; **В.В. Романова**, д-р ист. наук, проф.;
**О.А. Рудецкий**, канд. филос. наук, доц. (ответственный секретарь);
**А.М. Шкуркин**, д-р филос. наук, проф.

## РЕДАКТОР ВЫПУСКА

**К.И. Воробьева**, д-р психол. наук, проф.

## СОТРУДНИКИ РЕДАКЦИИ

**Ю.В. Пономарчук**, канд. физ.-мат. наук (web-мастер);
**Е.В. Листопадова** (технический секретарь); **Е.Ю. Мальнева**, канд. филол. наук (переводчик)



*Журнал включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени доктора и кандидата наук» Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки РФ*

*Печатается по решению Совета ректоров вузов Дальневосточного Федерального округа № СР/ДФО-54а от 9 октября 2002 г.*

## УЧРЕДИТЕЛЬ

ФГБОУ ВПО «Дальневосточный государственный университет путей сообщения»
(680021, г. Хабаровск, ул. Серышева, д. 47).
Свидетельство о регистрации средства массовой информации: ПИ № 77-16283 от 29 августа 2003 г.
**Адрес редакции:** 680021, г. Хабаровск, ул. Серышева, д. 47, оф. 262,
Тел./факс: (4212) 40-71-93, E-mail: journal@festu.khv.ru

**Web-site: www.eastjournal.ru**

## СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ ..... 6

СТАТЬИ..... 7

### ПСИХОЛОГИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

*Регуш Л.А.* Возможности предупреждения кризисных ситуаций в образовательной среде ..... 7

*Лазарева Л.П.* Активность – компонент психологического арсенала безопасности жизнетворчества педагога ..... 11

*Максимова И.Е.* Психологическая безопасность образовательной среды ..... 15

*Лактионова А.И.* Влияние образовательной среды на развитие социальной адаптации и жизнеспособности старшеклассников ..... 21

*Лежнина Л.В.* Результат современного профессионального обучения: компетентность, компетенции или готовность к деятельности ..... 30

*Майорова И.А., Гапонова С.А.* Возможности создания психологически безопасной системы обучения школьников ..... 35

### ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ТРУДА

*Дикая Л.Г.* Профессиональное выгорание и безопасность труда в социально-ориентированных профессиях ..... 41

*Лодде О.А.* Психологическое содержание профессиональной деятельности специалистов по сопровождению программных продуктов ..... 51

*Ревенко Н.Э.* Психофизиологическое сопровождение профессиональной деятельности операторов (на примере авиадиспетчеров) ..... 55

*Баканов А.С., Зеленова М.Е., Алдашева А.А.* Когнитивный стиль как фактор надежности работы в системе электронного документооборота ..... 59

*Дементьева Е.В.* Психологическая готовность к применению и использованию огнестрельного оружия как фактор психологической безопасности сотрудника органов наркоконтроля ..... 65

*Амелина М.А., Невструева Т.Х.* Психологическая компетентность и личностные качества следователя в контексте проблемы психологической безопасности ..... 70

*Махнач А.В.* Безопасность деятельности замещающего родителя: теоретические и прикладные аспекты профессиографического анализа ..... 75

*Лукьянова Е.Л., Иванова Т.В.* Специфика представлений чрезвычайной ситуации курсантами Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России ..... 81

### ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СУБЪЕКТА ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Алдашева А.А., Рунец О.В.* Доверие профессионала себе как маркер психологической безопасности фельдшера скорой помощи ..... 87

*Курапова И.А.* Макиавеллизм в юношеском возрасте: особенности личности с позиции психологической безопасности ..... 96

*Шалаева С.Л.* Межпоколенное измерение национальной безопасности современного российского общества ..... 102

*Виничук Н.В.* Взаимосвязь субъективного благополучия и сексуальной удовлетворенности: гендерный аспект ..... 107

*Кириенко А.О.* О результатах моделирования поведения в условиях азартной игры (на примере игры «Рулетка») ..... 111

*Крылова Е.Д.* Особенности временной перспективы подростков, оставшихся без попечения родителей ..... 117

*Браженская Н.Е.* Безопасность как аспект любви: гендерный подход ..... 124

*Зенина С.Р., Клемес В.С.* Феномен виртуальных взаимоотношений как источник удовлетворения базовых потребностей ..... 128

*Неяскина Ю.Ю., Захарова М.Н.* Временная перспектива лиц, переехавших на новое место жительства из регионов Дальнего Востока (на примере граждан, завершивших службу в Вооруженных силах Российской Федерации) ..... 132

**ПРОБЛЕМЫ ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА**

*Дябкин И.А.* Грандиозный и величественно прекрасный Китай: образ Китая в творчестве Павла Северного ..... 139

*Ким А.С., Довгополов Е.Ю., Пономаренко Т.В.* Миграционная политика в Дальневосточном регионе: институционализация социальных практик как фактор воздействия на социальную адаптацию мигрантов ..... 145

*Маниковская М.А.* Дальневосточная поэзия о войне: экзистенциальные смыслы и нравственная память ..... 153

*Чимитдоржиев Ж.Ж.* Рынок коллекционирования на примере города Хабаровска ..... 161

*Марков С.М.* Китайская модель медиации и арбитража трудовых споров: философско-юридический аспект ..... 169

*Малявина Л.С.* В условиях «необъявленной войны»: особенности развития образовательной системы советского Дальнего Востока в 1930-е гг ..... 174

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ ..... 182

К СВЕДЕНИЮ ПОДПИСЧИКОВ ..... 183

# ПРЕДИСЛОВИЕ

**Уважаемый читатель!**

Вашему вниманию представлен очередной тематический номер нашего журнала, посвященный проблемам психологии безопасности человека, что обусловлено настоятельной необходимостью осмысления возможностей человека жить безопасно в мире, переполненном экологическими, природными, техногенными и социальными катастрофами с огромными человеческими потерями.

Невозможность оградить человека от всех угроз, сложных и напряженных ситуаций привела к необходимости переосмысления понимания психологической сущности безопасности. Значимость проблемы определяет актуальность психологических исследований различных видов активности личности, направленных на обеспечение своей безопасности.

В настоящем выпуске журнала представлен широкий спектр методологических, теоретических и эмпирических проблем психологии безопасности человека. При этом в большинстве представленных материалов отражается современная тенденция изучения человека как субъекта собственной безопасности, выявления его субъектных характеристик, обеспечивающих безопасный характер его взаимодействия с миром, возможностей человека к личностному и духовному росту в процессе преодоления опасных ситуаций.

В материалах выпуска раскрывается механизм взаимосвязи осознанной, целенаправленной деятельности по обеспечению собственной безопасности, безопасности окружающего человека мира и особенностей отношений личности с окружающей действительностью, с личностными ценностями и феноменом доверия к себе и миру.

Большинство авторов подчеркивают, что новая реальность предъявляет повышенные требования к личности в плане активности, поиску эффективных стратегий обеспечения собственной безопасности, безопасности ее профессионального, образовательного, экологического окружения. Изучение психологических особенностей людей с деформированной потребностью в собственной безопасности позволяет выявить снижение их удовлетворенности настоящим и отсутствие уверенности в будущем, разрушение целостности личности, рост страха и тревоги, снижение устойчивости к неблагоприятным воздействиям.

Обязательным пунктом исследования безопасности является изучение ее с точки зрения достоверности отражения реальности человеком. Материалы, представленные в настоящем номере журнала, позволяют утверждать, что человек реагирует не на саму безопасность или опасность, а на то, что он воспринимает как безопасное или опасное. Выявлено, что восприятие собственной безопасности служит своеобразной точкой отсчета при формировании отношения к миру; что важным элементом безопасности личности могут быть не только реалистичные представления о диапазоне собственных возможностей и зрелые когнитивные схемы, но и переживание безопасности в виде позитивных или негативных эмоциональных явлений.

Таким образом, при построении исследователями психологической модели безопасности человека основной акцент делается, с одной стороны, на изучение психологической безопасности с позиции активности человека как субъекта обеспечения собственной безопасности, а с другой, в опоре на субъективное понимание и восприятие безопасности личностью.

Особое внимание авторы статей уделяют вопросам психологии безопасности субъекта труда в связи с появлением новых видов и технологий профессиональной деятельности, усложнением трудовых задач и функций профессионала, изменением требований к профессиональной подготовке специалиста. Выявляются личностные и средовые детерминанты профессиональной безопасности, ресурсы преодоления профессионального стресса в усложняющихся условиях труда.

Представленные материалы о переживаниях и поведении людей в опасных, экстремальных и чрезвычайных ситуациях отличаются своей направленностью на решение практических проблем безопасности человека.

Надеемся, что публикуемые в данном номере статьи вызовут интерес, найдут свое продолжение в дальнейших теоретических исследованиях, а также окажутся полезными в деятельности практических психологов.

Проф. К.И. Воробьева

# СТАТЬИ

# ПСИХОЛОГИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

## ВОЗМОЖНОСТИ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ КРИЗИСНЫХ СИТУАЦИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

***Л.А. Регуш***

**Регуш Людмила Александровна** – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии развития и образования РГПУ им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург).

Контактный адрес: schuger@maul.ru

Статья посвящена доказательству тезиса о возможности предупреждения кризисных ситуаций в школьной образовательной среде. В ней рассмотрены наиболее типичные угрозы-предшественники кризисных ситуаций и раскрыты диагностические средства, позволяющие распознавать эти угрозы.

***Ключевые слова:*** опасность, образовательная среда, диагностика, предупреждение.

Жизнь последних десятилетий показывает, что образовательная среда, в частности школ, перестала быть безопасным местом (суициды, убийства учащихся, насилие, физические травмы учителей, ухудшение физического здоровья большинства школьников и т. п.). Так, в письме Министерства образования от 26.01.2000 г. говорится: «…По данным государственной статистики, количество детей и подростков, покончивших с собой, составляет 12,7 % от общего числа умерших от неестественных причин. … От самоубийств ежегодно погибает около 2800 детей и подростков в возрасте от 5 до 19 лет, и эти страшные цифры не учитывают случаев попыток к самоубийству» [7].

Как правило, трагические события не происходят случайно, они имеют этап предшествующий кризису – предкризисное состояние. Именно на этапе предкризиса многие трагедии школьной жизни могут быть предупреждены. В предкризисный период возникает опасность, формируются угрозы. Опасность – предвестник кризисной ситуации, которую можно обнаружить, распознать и тем самым предупредить критическую ситуацию.

Школьную среду как зону опасности для психического здоровья характеризуют и медицинские психологи. Многочисленные исследования А.И. Захарова [3] свидетельствуют о том, что число страхов, а затем и невротических страхов, связанных со школой, имеет место, начиная с 1-го класса и заканчивая выпускными экзаменами. Меняются его конкретные источники, но психическое состояние тревоги и напряженности остается. «…Среди младших школьников число абсолютно здоровых детей не превышает 8–10 %, среди старшеклассников – не более 3–5 %; в целом здоровыми можно считать 32 % российских детей» [1] .

**Каковы угрозы образовательной среды, знание которых может стать основанием для предупреждения кризисных ситуаций в школьной жизни**? К настоящему времени в психологии образования сложились и научные направления, и практическая деятельность, которые достаточно фундаментально занимаются проблемами безопасности и насилия в образовательной среде. Мы хотели бы обратить внимание на возможности предупреждения кризисов жизнедеятельности в образовательной среде. А для этого нужно знать те угрозы (опасность), которые могут привести к кризису.

Одной из таких опасностей является **буллинг (травля**), который более точно отражает ситуацию насилия именно в образовательной среде. Основными показателями буллинга являются: насилие (физическое, психологическое, эмоциональное), которое осуществляется в одиночку или группой людей; направленность против человека, который заведомо слабее психологически/физически; систематический, длительный и осознанный характер. По данным исследования, проведенного под руководством В.Р. Петросянц, установлено, что преобладающими формами насилия в образовательной среде, по мнению старшеклассников, стали унижения (34,19 %), сплетни и интриги (18 %), угрозы (15,80 %). Насилия чаще всего совершаются во время перемены (47,05 %), до и после уроков [6]. «Обидчики» в ситуации буллинга в отношении других учеников используют распространение ложных слухов (40,79 %), игнорирование и исключение из совместной деятельности (43,66 %),

насмешки (39,02 %), порчу собственности (62,5 %). Они предпочитают участие в групповом буллинге 79,27 %. Среди причин буллинга отмечают «доносы» учителю о других учениках, игнорирование и рассказ другим о ссорах, частые ссоры со сверстниками. Не противоречат эти результаты и обобщенным данным, которые приводит Министерство образования в обозначенном письме, анализируя причины суицидов. В качестве основой – называется боязнь насилия со стороны взрослых в семье и школе («нередки случаи рукоприкладства педагогов»), а также названа, может быть, главная системная причина, почему эта тяжелейшая проблема не решается годами – профилактика, не ориентированная на потребности и интересы конкретного ребенка.

Результаты изучения буллинга показывают, что «жертвы» не склонны рассказывать об этой ситуации родителям или учителям (67,08 %), при этом только 5,06 % «жертв» пытались противостоять деструктивным воздействиям. Большинство учителей предпочитают не вмешиваться в ситуации буллинга (53,12 %), а часть – вмешивается время от времени (40,62 %). Так создается опасная, предкризисная ситуация: налицо травля ученика одноклассниками, о которой он предпочитает не рассказывать, а взрослые в эту ситуацию не вмешиваются.

Опасность представляет **уровень требований** того или иного учебного предмета или учителя к **возможностям ученика**. Реализуемое школой развивающее обучение имеет теоретической основой учение Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития [2]. Главным словом в этом учении является «**помощь**», благодаря которой можно актуализировать новые возможности ученика. Но если за последние 30 лет в содержании обучения происходит в основном повышение меры сложности теоретического материала, ускорение темпов его усвоения, увеличение объема информации, организация усвоения как восхождение от абстрактного к конкретному, то для многих и очень многих школьников усвоение стало недоступным. Те, кто усваивают программу, как правило, делают это за счет своего свободного времени, ценой больших временных затрат и потери здоровья. Учебные тексты, недоступные пониманию не только школьникам того или иного возраста, но и взрослым, становятся достоянием учебников. Этот тезис убедительно аргументирован в работах З.И. Калмыковой, Я.А. Микка, посвященных анализу и измерению трудности учебных текстов еще в 70–80-е гг. XX в. [4; 5]. В настоящее время положение усугубилось. Невозможность усвоить материал постепенно формирует внутренний конфликт, который базируется на противоречии между потребностью в самоуважении, самопринятии и одобрении со стороны значимых людей и низкими учебными достижениями. И нередко это противоречие становится механизмом, порождающим школьные страхи и тревоги.

Безусловную угрозу представляет **нарушение межличностных отношений** между учителем и учеником. Причин этому явлению много. Одна из главных – стиль общения педагога, который теснейшим образом связан с личностными характеристиками учителя. В исследовании С.А. Рябченко [12], доказано, что у авторитарных педагогов модель самоотношения (уверенность в себе в том числе) основывается на сопоставлении себя с социально заданными из вне стандартами, что накладывает статусные, ролевые ограничения. Эти педагоги имеют более негативное самоотношение, чаще используют механизмы психологической защиты, у них слабее развита эмпатия. Показателем нарушения межличностных отношений учителя и учащихся является отсутствие дисциплины в классе. По своей психологической сути – это говорит о нарушении взаимоотношений, об отсутствии взаимопонимания и взаимоуважения. Чаще всего эту проблему рассматривают в рамках внеурочного общения или общения, прямо не относящегося к процессу обучения. Но появляется все больше доказательств того, что именно диалогическое взаимодействие в период главной деятельности, объединяющей учителя и ученика – в процессе обучения, требует профессиональных коммуникативных знаний и умений. Основой такой продуктивной коммуникации является **диалог**, профессиональный учебный диалог в процессе объяснения или в процессе ведения урока. Он обеспечивает взаимопонимание, взаимоуважение, снятие проблем и разрешение конфликтов, вызывающих недисциплинированность, отсутствие познавательной мотивации и т. п. [13].

Не способствует установлению партнерских или дружеских отношений и **противоречие между образовательными целями ученика** и его родителей и целями учителя. С одной стороны, система образования определяет все стороны деятельности ученика: содержание, методы организации обучения, план и структуру каждого урока и тем самым она берет на себя ответственность за результаты. С другой стороны, обучиться можно только, заняв активную позицию, т. е., приняв ответственность на себя. Практически современный школьник такой возможности не имеет. При этом возникшее противоречие порождает ряд негативных следствий, представляющих опасность как для ученика, так и для общества в целом, а именно:

– ***пассивность*** и скука на уроке;

– ***бессилие*** учащихся что-либо изменить, которое выражается в бунтарских проявлениях: прогулах, плохой академической успеваемости, негативизме;

– б***ессмысленность*** происходящего, которая порождается противоречиями того, что ученики не видят связи между тем, чему нужно учиться, и возможностью использования этого в своей жизни.

Учащиеся не вполне понимают взаимосвязь между предметами, преподаваемыми в школе, и теми социальными ролями, которые им предстоит выполнять в будущем. Подтверждением этого является высокая тревожность подростков, связанная с будущим. По данным нашего исследования, у подростков с 12 лет и до 17-летнего возраста включительно, самый высокий уровень озабоченности и тревоги связан с будущим, по сравнению с другими областями жизни (свободное время, школа, родители, сверстники, собственное Я и др.) [8]. В будущем подростков тревожит страх не получить образование, страх разрушения окружающей среды, беспокойство, связанное с незнанием того, где и как они смогут применить свои способности, опасность давления нормативного поведения и т. п. Они не видят в настоящем реальных действий по подготовке к своему будущему; проявлению бессмысленности учения способствуют случаи несоответствия оценки результатов и реальных способностей учеников.

О содержании эмоциональных переживаний и степени их выраженности мы получили информацию, проведя факторный анализ результатов изучения психологических проблем учащихся с использованием методики «Психологические проблемы подростков». Можно сказать, что основанием объединения стала не область жизни, а вид эмоционального переживания (одиночество, обида, подавление и т. п.), т. е. факторный анализ позволяет не только обозначить область проблемных переживаний, но выявляет содержание, сущность эмоциональных переживаний. Первый фактор объединяет показатели, говорящие о переживаемом одиночестве, изоляции, второй – о конфликте в семье, третий – о переживании неуверенности и страха в связи с учебой, четвертый – бессилие что-либо изменить в окружении, протест против окружающей среды, пятый – отвержение новой школы, шестой – переживание беспомощности, седьмой – тревога, связанная с будущим и с учебой, восьмой – подавленность в связи с одиночеством и недостаточной эмансипацией, девятый – беспокойство, боязнь, вызванные взаимоотношениями со сверстниками, десятый – гнев, печаль и наркотики. Как показывает факторный анализ, спектр эмоциональных переживаний достаточно широк и характеризует учащихся – подростков, как людей осознающих свои проблемы, озабоченных ими.

**Диагностика как возможность предупреждения кризисных ситуаций в образовательной среде.** Инструментом диагностики предкризисных ситуаций в образовательной среде может выступить знание о психологических проблемах учащихся. **Проблемная озабоченность** школьников отражает характер эмоциональных переживаний учащихся в различных областях жизни, в том числе и в отношении школьных успехов, взаимоотношений с учителями, родителями, одноклассниками. Естественно, что высокий уровень проблемной озабоченности в той или иной ситуации или области жизни может стать сигналом о наличии психологической опасности, предвестником эмоционального срыва. Наши исследования, направленные на изучение психологических проблем учащихся 12–17 лет, которые проводятся с 1993 г. по настоящее время, характеризуют влияние социально-экономических и географических условий на уровень проблемных переживаний учащихся, а также устанавливают влияние особенностей конкретной образовательной среды на эмоциональное состояние учащихся [8].

При необходимости разработанные и стандартизированные методики [10] по изучению психологических проблем учащихся могут стать инструментом для диагностики повышенной эмоциональной напряженности как предвестника кризисной жизненной ситуации. Данные В.Р. Петросянц говорят о том, что в группе «жертв», в сравнении с «обидчиками», наблюдается повышенный уровень проблемных переживаний, связанных со школой, отраженный в таких показателях, как беспокойство в сфере взаимоотношений в классе, желание прямо сейчас покинуть навсегда школу, стремление вернуть старый круг общения [6].

Предупреждению возможных опасных ситуаций может служить и развитая профессиональная **наблюдательность** педагогов и родителей. В тех случаях, когда трагедия уже произошла (школьник расстрелял одноклассников и учителя, нанесены физические травмы учителю, произошел суицид и т. п.), обнаруживается, что это качество не было проявлено. Чаще всего звучат ответы о том, что ничего особенного не видели, никаких изменений в состоянии жертвы или обидчика не наблюдали. Но это не значит, что их не было, это значит, что «смотрели, но не видели». Наблюдательность учителя может стать условием и его собственной безопасности, поскольку на ее основе формируется социально-перцептивное предвидение. В ситуации социально-перцептивного предвидения наибольшую диагностическую ценность приобретают такие умения учителя, как чтение эмоций по лицу ребенка и предвидение смысла его высказываний непосредственно в процессе взаимодействия. Высокая степень связи уровня развития наблюдательности и социально-перцептивного предвидения экспериментально доказана [9]. Возможности для развития этих профессионально-важных качеств

есть, поскольку уже десятилетие назад разработаны соответствующие практикумы, которые, к сожалению, не вошли в широкую практику психологической подготовки учителя.

**Выводы.** Возможности предупреждения кризисных ситуаций в образовательной среде кроются в предкризисной диагностике следующих сторон психической жизни участников этой среды:

– уровня проблемной озабоченности, отражающей эмоциональные переживания, связанные со школьной и жизнью в семье,

– характера межличностных отношений, обусловленных стилем профессионального общения учителя;

– соответствия уровня требований учебного предмета, учителя к ученику, его возможностям (при сохранении уважительного отношения к нему);

– развития профессиональной наблюдательности как основы социально-перцептивного предвидения.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. *Альтернативный доклад* 2005 Коалициии российских неправительственных организаций в Комитет ООН по правам ребенка. Комментарии к Третьему Государственному «Периодическому Докладу о реализации Российской Федерацией Конвенции о правах ребенка в 1998–2002 гг.» (ГПД-3).

2. *Выготский, Л.С.* Проблема обучения и умственного развития в школьном возраста / Л.С. Выготский // Умственное развитие детей в процессе обучения. – М.-.Л. : Учпедгиз, 1935. – С. 3–20.

3. *Захаров, А.И.* Неврозы у детей / А.И. Захаров. – СПб. : Дельта, 1996. – 478 с.

4. *Калмыкова? З.И.* Понимание школьниками учебного материала / З.И. Калмыкова // Вопросы психологии. – 1986. – № 1. – С. 87–94.

5. *Микк, Я.А.* Методика измерения трудности текста / Я.А. Микк // Вопросы психологии. – 1975. – № 3. – С. 147–155.

6. *Петросянц, В.Р.* Психологические характеристики старшеклассников- участников буллинга в образовательной среде и их жизнестойкость : дис. … канд. психол. наук / В.Р. Петросянц. – СПб., 2011. – 228с.

7. О мерах по профилактике суицида среди детей и подростков [Электронный рессурс] : письмо Министерства образования РФ от 26.01.2000 г. № 22-06-86 (к пп. 81–83). – Режим доступа: http://www.websib.ru.eduction/psycho/letter7.htm.

8. *Регуш, Л.А.* Жизненные проблемы как индикатор влияния социума / Л.А. Регуш // Психическое развитие человека и социальные влияния : монография. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. – С. 7–22.

9. *Регуш Л.А.* Практикум по развитию прогностической способности Л.А. Регуш // Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. – СПб. : Речь, 2003. – С. 313–331.

10. Психологические проблемы подростков: стандартизированная методика / Л.А. Регуш [и др.]. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. – С. 34.

11. *Регуш Л.А.* Практикум по наблюдению и наблюдательности / Л.А. Регуш. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – С. 208.

12. *Рябченко, С.А.* Психологические детерминанты авторитарного и диалогического стилей педагогического общения : дис. … канд. психол. наук / С.А. Рябченко. – СПб., 1995. – С. 156.

13. *Чеснокова, Е.Н.* Метод построения развивающих диалогических отношений «учитель-ученик» : автореферат дис. … канд. психол. наук / Е.Н. Чеснокова. – СПб., 2005. – С. 22.

# АКТИВНОСТЬ – КОМПОНЕНТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АРСЕНАЛА БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕТВОРЧЕСТВА ПЕДАГОГА

***Л.П. Лазарева***

**Лазарева Лариса Петровна –** доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики социально-гуманитарных технологий Дальневосточного государственного гуманитарного университета (г. Хабаровск).

Контактный адрес: Larisa-mich@list.ru

В статье исследуются смыслы понятия «активность» применительно к культурно-социальным реалиям современности. Описывается двойственность аспекта *понятия «активность»,* рассматривается его наполнение как ценностной дефиниции личности, определяется через личностное достоинство педагога.

***Ключевые слова:*** активность, саморазвитие личности, фактор личностно-профессионального саморазвития, личностное достоинство педагога.

Активность – одно из тех качеств личности, которые – в аспекте профессиональной состоятельности – определяют психологический арсенал её успешной деятельности. Существует множество профессионально востребованных личностных качеств педагога (весь алфавит русского языка дает предпосылку к их перечню – альтруизм, бескорыстие, вежливость, гуманность, достоинство, жизнерадостность, здравомыслие и т. п.). Однако понятие «активность» несет в себе как бы условие успешности воплощения их в живую практику человеческих отношений между ним и воспитанниками, коллегами – всеми людьми, находящимися в его жизненном пространстве.

Кроме того, активность есть важный компонент психологического арсенала деятельности личности, средство обеспечения безопасности пространства ее жизнетворчества. Понять глубинный смысл активности как психологической субстанции личности помогает, во-первых, обращение к словарной синхронизации (хронологический нюанс тоже несет в себе определенную семантику), иллюстрация которой дается ниже.

Активный [лат. aktivus] *противоп.* Пассивный. 1. Деятельный, энергичный. *У него активный характер* // Принимающий усиленное участие в чем-н. *А. член профсоюза.* 2. Действующий, проявляющийся в воздействии на что – н. (науч.). *Активная химическая реакция. А. процесс* (быстро протекающий, обостренный период болезни; мед.). 3. Действенный, удовлетворяющий насущным требованиям современности (газет. неправ., вм. актуальный во 2 знач.). *Журнал подвергается справедливой критике за недостаточно активный материал.* (Толковый словарь русского языка под ред. проф. Д.Н. Ушакова. – М.: ОГИЗ, 1935 – С. 24).

Активность – отвлеч. сущ. к активный. Активность характера. Активная, энергичная деятельность. *Проявлять а. Только активность широких трудящихся масс может разрешить задачу индустриализации страны.* (Толковый словарь русского языка под ред. проф. Д.Н. Ушакова. – М.: ОГИЗ, 1955 – С. 24).

Активность личности (от лат. activus – деятельный), деятельное отношение человека к миру, способность человека производить общественно значимые преобразования материальной и духовной среды на основе освоения общественно-исторического опыта человечества; проявляется в творческой деятельности, волевых актах, общении. Интегральная характеристика А. л. – активная жизненная позиция человека, выражающаяся в его принципиальности, последовательности, в отстаивании своих взглядов, единстве слова и дела. В А. л. воплощаются присущие человеку нравственные ценности, которые определяют характер его поведения. Активные действия могут преследовать гуманистические и антигуманистические цели, иметь общественно полезную и асоциальную направленность. Определяющее моральное основание А. л. – непримиримость ко всем проявлениям зла. Возможность активности зависит от степени гражданской свободы человека, наличия в обществе правовых гарантий для инициативы и самодеятельности. (Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая российская энциклопедия, 2002 – С. 14).

* Активный – 1. Деятельный, энергичный; *противоп*. пассивный. *Активный член кружка. Активная оборона. Активное избирательное право* (право избирать*). Активно* (нареч.) *действовать.* 2. Действующий, развивающийся. *А. процесс в легких.* (Ожегов С.И. Словарь русского языка. Ок. 53000 слов / под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. – М.: ООО «Издательский дом "ОНИКС XXI век"», 2004. – С. 26).

Подборка определений активности выстроена в хронологической последовательности с намерени-

ем показать эволюцию нравственного осознания сущности этого понятия в зависимости от идеологического состояния российского общества. В нынешнее время активность – ценностная дефиниция личности, сочетающая в себе осознание цели организуемой деятельности и приложение духовно-нравственных сил, направленных на её достижение (версия автора статьи).

Общий нюанс синонимичных оттенков понятия «активность» (несмотря на явное присутствие «запаха времени»), как видится автору статьи, – деятельное устремление, направленное на преобразование каких-то жизненных данностей. Более полную картину смыслового наполнения понятия «активность» дает просмотр его истории.

Само слово «*активный»* заимствовано во второй половине XIX в. из французского языка. Французское aktif – «деятельный» в русском языке было оформлено суффиксом -н(ый) – такую информацию дает Краткий этимологический словарь русского языка. Там же читаем справку о слове *активист*, которое считается собственно русским, возникшим в 30-е гг. XX в. Образовано от существительного *актив* – «наиболее деятельные члены какой-либо организации» [3].

Исторический путь в России слов *активность, активист* отражает судьбу личности, отношения к ней в нашей стране. Сейчас, во втором десятилетии двадцать первого столетия, в современной гуманитарной науке вновь заговорили об активности личности как её субъектной характеристике. И этому можно найти объяснение. Активность человека «доперестроечного» периода российского общества воспринималась учёными-гуманитариями (и не только ими) как нечто само собой разумеющееся, свойственное советскому труженику, которое должно быть нормой его гражданской позиции. Стратегия и тактика воспитания растущего человека исходила из концептуальной данности его жизнедеятельности – созидательного служения общему делу.

Кардинальная смена ракурсов личностных смыслов жизни в 90-е гг. XX в. сконцентрировала внимание на активности человека как движущей силе достижения утилитарных целей, якобы главенствующих в его жизни.

В последние годы произошло новое возвращение к смыслам активности, которые, однако, не являют собой новое сотворение, а, скорее, как в ренессансе, обращают нас к глубинным истокам, по-новому открывают вечные, несокрушимые временем смыслы духовности.

Сама по себе полнота духовности внутреннего мира человека есть гарант защищенности его от монотонности, безликости бытия, т. е. мощный конструкт его личностной безопасности. Активность в таком случае выступает механизмом, мощным средством безопасности ограждения от угрозы того же синдрома хронической усталости. Автор статьи считает возможным, соглашаясь с привычным определением синдрома усталости (состояние, которое характеризуется длительной усталостью, не устраняющейся даже после отдыха), заметить, что противоположным ему является «субъективное ощущение благополучия» (по Андриану Фернхему). А Фернхем, П. Хейвен («Личность и социальное поведение») определяют субъективное ощущение благополучия как «функцию, зависящую от уровня радости/счастья или печали/страха, которые испытывает человек» [6]. Компонентами субъективного ощущения благополучия авторы считают положительное отношение к себе, доверие к другим и забота об их благополучии, способность мыслить и действовать независимо, наличие чувства контроля (умение выбирать ситуации, соответствующие собственным потребностям и ценностям), чувство направления в жизни, вера в свою способность реализовывать собственный потенциал [6].

Все вышеперечисленное видится возможным в поведении личности лишь при условии, если она ведет активную жизнедеятельность. Высказанная мысль будет более убедительной, если рассмотреть структурный фон понятия «активность» и увидеть в нем выражение основополагающих смыслов.

*Смысл первый****. Двойственный аспект понятия «активность».*** Социально-политические катаклизмы последних лет подвигли нас к «зоркости», помогли увидеть двойственность смыслового аспекта понятия «активность». С одной стороны, активность любого живого существа есть один из основных и необходимых проявлений в жизни внутренней силы влечений, направленной на удовлетворение потребностей организма. Разрабатывая проблему активности личности, отечественная психология исходит из признания того, что источником активности являются её органические и духовные потребности – в пище, одежде, знаниях, работе.

Внутренним стремлением к действию становятся мотивы, которые являются результатом осознания личностью своих потребностей и проявляются в конкретных стремлениях к их удовлетворению.

Расширенными мотивами человеческой активности являются интересы, т. е. стойкие, выборочные, эмоционально окрашенные стремления личности к жизненно значимым объектам. Интересы возникают на почве потребностей, но не сводятся к ним.

С другой стороны, активность как характеристика нравственной зрелости человека видится в приоритете и в структуре его личностной мотивации деятельностных (не пассивно созерцательных, мечтательных), направленных на благо многих устремлений, которые создают концептуальный фон его жизненного пространства. Человек живёт в

подвижническом состоянии духа, оно определяет образ его жизни, направляет его к постановке новых задач, определяет высоту целей.

В данном случае речь идёт об активности, являющейся плодом духовности, а не той собранности интеллектуально-физических динамик, которые человек «выбрасывает» на достижение материально значимых, социально престижных целей.

Итак, лишь та активность, которая является категорией духовности, представляет собой состояния, имеющие системные процессуально-качественные характеристики. Во-первых, активность личности – не отдельно выделяемое качество, а элемент-катализатор духовно-ценностной сферы мотивации его созидательной деятельности. Духовность – не абстрактное, неразличимое, идеализированное состояние разума и чувств человека, а высший уровень развитости его личностных возможностей, проявляющихся в долженствовании личностно-профессионального развития каждого.

Такой взгляд на активность, как личностное достояние, позволяет увидеть в понятии «саморазвитие» нюансы высоких и вовсе не частных смыслов.

Выявляется неизбежность соприкоснуться со *вторым смыслом понятия* «активность» – ***Активность – ценностная дефиниция личности.***

Явственно определяется факт: существует активность естественного (элементарного) порядка и активность духовного измерения. Та, при которой человек силой мощного рефлексивного вторжения своего сознания погружается в тайники своей души и, видя там несоответствие высоким нравственным принципам со-бытия, ставит перед собой новые задачи самосовершенствования. Активность духовного масштаба не позволяет человеку довольствоваться крупицами своего таланта (призвания, способностей), она подвигает его к трудной (архитрудной) деятельности профессионального самосовершенствования, открывает перед ним новые этапы самостроительства, «вылепливания» в себе нового человека – более взыскательного к своим достижениям, более терпеливого к несовершенствам других, человека совести более чистой, чем находил он его состояние ранее.

Человек духовного активного поиска не перекладывает ответственность за собственные профессиональные неудачи на других (люди, обстоятельства), не прячется за штампованные стандарты, отвергает компромиссы с совестью. Активность педагога, исходящая из духовного наполнения его внутреннего мира, представляется посылом к формированию долголетней активности и его самого, и его учеников.

***Активность – личностное достоинство педагога*** *– смысл третий.*

Личностное достоинство есть та среда, которая должна питать научное творчество. Личностное и профессионально-педагогическое кредо активной личности – движение, подъём к более высокому. Достигается это активной силой мысли, интеллектуально нравственного поиска, способностью преодолевать жизненные трудности.

Собственное и личностное, и профессионально-педагогическое кредо – движение, подъём к более высокому, чем сейчас. И всё это достигается активной силой мысли, интеллектуально нравственного поиска, способностью преодолевать жизненные трудности.

П. Ф. Каптерев, говоря о необходимости нравственного закаливания ребёнка, предупреждая сомнение читателя в вопросе «Не сопровождается ли она (система закаливания – Л. Л.) оскудением впечатлений и душевной жизни вообще?», ответил: «…Нет, не сопровождается…люди становятся энергичными, бодрыми, мужественными, не легко падающими духом…» [3: с. 148]. Именно устойчивой активностью может обладать тот человек, который приобрел опыт преодоления трудностей и способен, осваивая их, двигаться вперед, к более высокому уровню.

Умение разрешать жизненные проблемы (что и есть сохранение личностью безопасности своего жизнетворчества) современная психология рассматривает в связи с теорией активности [1].

В современных исследованиях также говорят об активности как функциональном качестве педагогической деятельности («инновационная деятельность педагога» – В.И. Горовая, Н.Ф. Петрова). Здесь возможно определить *четвертый смысл* понятия активность – ***оперативная активность.*** В этом случае речь идет о деятельности, направленной на разработку и использование различных педагогических технологий. Сложность такой деятельности определяется в первую очередь тем, что она требует большой психологической перестройки педагога. Чтобы перевести учебный процесс из режима функционирования в режим развития, необходимо овладеть новым стилем педагогической деятельности, основанным на сотрудничестве преподавателя и обучающихся, освоить технологии творческой деятельности.

«Психологическая перестройка педагога, – как считают они, – осложняется наличием множества устаревших стереотипов деятельности, установок и привычек. В этой связи процесс преодоления и замены старых стереотипов более совершенным опытом деятельности должен осуществляться постепенно, и предполагает прохождение нескольких этапов: формирование проблемного сознания педагогов; программирование инновационной деятельности; реализация программы и закрепление нового опыта.

Инновационная деятельность начинается с чувства неудовлетворенности, которое возникает в проблемной ситуации, когда потребность преподавателя в успешном решении педагогических задач наталкивается на внешние и внутренние барьеры. Опыт показывает, что первый импульс, инициирующий начало инновационной деятельности, обычно исходит от внешнего фактора: низких результатов педагогического труда, неудач и трудностей в работе, несоответствия деятельности новым, изменившимся требованиям. Как правило, главным элементом стартовой мотивации педагога чаще всего выступает глубокая неудовлетворенность отсутствием интереса обучающихся к учебе. Однако такое чувство далеко не всегда рождает инновационную активность педагога. Объясняется это несколькими причинами, среди которых имеет место растерянность педагога перед сложностью задачи» [2].

Способность решать постоянно возникающие новые задачи исходит из умения педагога стабилизировать свою личность, что подтверждает развитую личностную активность педагога. «Учитель в российском общественном сознании – не только профессия, но и образ жизни, жизненная позиция, система специфической связи с окружающей действительностью, это судьба. Избирают эту профессию люди разные, далеко не у каждого из них столь высокое отношение к делу, которое он выбрал, но пройдут годы учебы, наступит время работы, и у тех, кто остался верным своему выбору, постепенно все-таки станет так, что мерой учительского профессионализма будет именно мера человечности, мера духовной зрелости личности» [4]. Добавим к этому, и мера активности как подтверждение богатого психологического арсенала успешности педагога.

Подлинная активность личности (в данном случае педагога) – это обладание мощной силой безопасности (как защищенности от психологических и физиологических недугов), потому что дает ей чувство удовлетворения, удовольствия, счастья.

В Аюрведе, самой древней медицинской системе, поражающей своей глубиной и мудростью, утверждается, что в корне всех болезней и страданий лежат корысть и зависть, так как эти качества увеличивают эгоизм, концентрацию на себе, жалость.

Отдача своего душевного тепла, любви и есть акт созидания человеком своего здоровья, безопасности его в мире вирусов – и физических, и нравственных (вернее, безнравственных).

Как указывали просветленные арии в своих канонах, цивилизации гибнут не в результате войн, стихийных бедствий и т. д., а из-за того, что каждый начинает думать только о себе, только о том, чтобы брать, а не давать. Безопасность, на фоне этих суждений, гармония внутреннего и внешнего мира человека. Основной принцип гармонии, по Аюрведам, обмен энергиями. Только он открывает сердца людей для любви и делает мир счастливым.

Пусть это будет субъективное ощущение счастья, о котором говорят А. Фернхем и П. Хейвен, но оно будет источником духовного гомеостаза – полной гармонии между внутренним и внешним миром. Для того чтобы присутствовал гомеостаз, живое существо должно выделять энергию. Творческая активность, идущая от любви к людям, к детям, которым ты помогаешь взрослеть, и есть личностно-развивающая, здоровьесберегающая активность. В совокупности всё это и есть безопасная творческая, духовно наполненная активность.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. *Горелова, Г.Г.* Кризисы личности и педагогическая профессия / Г.Г. Горелова. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2004. – С. 203.

2. *Горовая В.И.* Инновационная активность педагога / В.И. Горовая, И.Ф. Петрова // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – № 3. – С. 149–153.

3. *Каптерев, П.Ф.* Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев ; под ред. А.М. Арсеньева. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.

4. *Куликова, Л.Н.* Гуманизация образования и саморазвития личности / Л.Н. Куликова. – Хабаровск : Изд-во ХГПУ, 2004. – С. 184.

5. Краткий этимологический словарь русского языка / М. Н. Шанский [и др.]. – М. : Просвещение, 1971. – С. 25.

6. *Фернхейм, А.,* Личность и социальное поведение /А. Фернхейм, П. Хейвен. – СПб. : Питер, 2001. – С. 84–85.

# ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

***И.Е. Максимова***

**Максимова Ирина Евгеньевна** – кандидат юридических наук, доцент кафедры психологии Школы гуманитарных наук Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток)

Контактный адрес: k_b2000@mail.ru

В статье раскрываются понятия и структурные компоненты психологической безопасности образовательной среды, рассматриваются различные факторы риска и угрозы ее стабильности. Представлены результаты эмпирического исследования безопасности образовательной среды университета, направленного на выявление уровня психологической безопасности образовательной среды. Измерение уровня психологической безопасности образовательной среды университета проводилось при помощи методики И.А. Баевой.

***Ключевые слова:*** психологическая безопасность, образовательная среда, психологическая диагностика образовательной среды, референтность, риски, угрозы психологической безопасности, защищенность.

Осуществляемая в настоящее время модернизация современного российского образования, основной задачей которой является повышение его качества, ставит вопрос о факторах и условиях, необходимых для обеспечения успешной реализации этой цели. Приоритетной задачей государственной политики в области образования является обеспечение высокого качества образования, основанного на фундаментальности знаний и развитии творческих компетентностей обучающихся в соответствии потребностям личности, общества и государства, безопасности образовательного процесса и обеспечении здоровья всех участников образовательного процесса.

К сожалению, в условиях глобализации различных институтов социума, индивидуальности каждого отдельного человека не уделяется должного внимания, что может привести к нарушению адаптации человека в условиях быстро меняющегося социального окружения. Средовое социокультурное окружение человека, каким непосредственно является образовательная среда, значительно влияет и во многом определяет качество его жизнедеятельности, возможность саморазвития и профессионального становления.

Создание Дальневосточного федерального университета обеспечило возникновение не только новой структурной организационной формы, но и нового вида образовательной среды, имеющей определенную специфику. Изменения структуры университетов, вошедших в его состав, территориальные преобразования учебного процесса, кардинальные изменения условий проживания студентов и многое другое, могло, к сожалению, не только вывести высшее образование на новый качественный уровень, но и создать новые риски и угрозы, влияющие на психологическую безопасность всех субъектов образовательного процесса.

Понятие *психологической безопасности* рассматривается учёными не однозначно. Так, например, Т.С. Кабаченко рассматривает психологическую безопасность как самостоятельное измерение в общей системе безопасности, представляет собой состояние информационной среды и условия жизнедеятельности общества, не способствующее нарушению психологических предпосылок целостности социальных субъектов, адаптивности их функционирования и развития [3]. С другой стороны, И.А. Баева под психологической безопасностью понимает состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в неё участников [1]. Однозначным является тот факт, что развитие личности учащегося, успешность учебно-воспитательного процесса должна осуществляться в условиях психологического комфорта и безопасности образовательной среды. В связи с этим вопрос о способах создания и поддержания психологически благоприятного климата в образовательном учреждении и противодействия угрозам психологической безопасности образовательной среды не теряет своей актуальности.

Основной угрозой во взаимодействии всех участников образовательной среды является получение психологической травмы, в результате которой наносится ущерб позитивному развитию и психическому здоровью, удовлетворению основных потребностей, т. е. возникает препятствие на пути самоактуализации. В качестве основного источника психотравмы можно выделить различные аспекты психологического насилия в процессе взаимодействия между участниками образовательного процесса.

Анализ вероятных угроз позволяет сформулировать основные критерии психологической безопасности образовательной среды.

1. Основной угрозой во взаимодействии участников образовательной среды является получение психологической травмы, в результате которой наносится ущерб позитивному развитию и психическому здоровью, отсутствуют базовое удовлетворение основных потребностей, т. е. возникает препятствие на пути самоактуализации. Основной источник психотравмы – это психологическое насилие в процессе взаимодействия. Критерием отсутствия данной угрозы будет оценка защищенности от психологического насилия для всех участников образовательного среды.

2. Также в качестве угрозы психологической безопасности выступает непризнание референтной значимости образовательной среды ее участниками и, как следствие, реализация намерения ее покинуть или отрицание ее ценностей и норм. Референтная значимость образовательной среды, фиксируемая как отношение к ней. Применительно к данному критерию угрозой психологической безопасности будет являться отсутствие у всех участников образовательной среды удовлетворенности основными характеристиками процесса взаимодействия, так как именно в этом процессе содержатся возможности и условия, обеспечивающие личностное развитие. Эмпирическими проявлениями здесь являются: эмоциональный комфорт, возможность высказать свою точку зрения; уважительное отношение к себе; сохранение личного достоинства; возможность обратиться за помощью, учет личных проблем и затруднений; внимание к просьбам и предложениям; помощь в выборе собственного решения.

Угрозой психологической безопасности будет и отсутствие удовлетворенности основными характеристиками процесса взаимодействия всех участников образовательной среды, так как именно в нем содержатся возможности и условия, обеспечивающие личностное развитие. Третьим критерием психологической безопасности образовательной среды является уровень удовлетворенности основными характеристиками процесса взаимодействия [3: с. 96–108].

Для анализа состояния проблемы психологической безопасности образовательной среды произведена оценка индекса психологической безопасности студентов направления «Психология» и направления «Социология» Школы гуманитарных наук Дальневосточного федерального университета. Выборку исследования составили 210 студентов 1–4-го курсов.

**Методика.** Цель исследования заключалась в оценке уровня психологической безопасности образовательной среды и ее структурных компонентов. Для выявления уровня психологической безопасности образовательной среды была использована модернизированная методика «Психологическая безопасность образовательной среды» И.А. Баевой.

Эмпирическое исследование психологических рисков ОС проводилось на основании экспертной оценки её психологической безопасности (далее ПБ) по критериям: а) референтность (позитивное, нейтральное и негативное отношение к образовательному учреждению); б) удовлетворенность (уровень удовлетворенности характеристиками образовательной среды); в) защищенность (уровень защищенности личности в учреждении).

**Результаты**

*Блок 1. Показатель отношения к образовательной среде*

Значимым эмпирическим критерием психологической безопасности образовательной среды может выступать отношение к ней субъектов – позитивное, нейтральное или отрицательное (негативное). Интегральный показатель отношения к образовательной среде является своеобразным индикатором ее референтности для студентов как субъектов учебно-воспитательного процесса (табл. 1).

*Таблица 1*

**Данные эмпирических показателей референтности образовательной среды вуза**

| Показатель | Эмпирические проявления показателя | Уровень, % | | |
|---|---|---|---|---|
| | | высо-кий | сред-ний | низкий |
| Референт-ность | Когнитивная | 82 | 18 | 0 |
| | Эмоциональная | 87 | 13 | 0 |
| | Поведенческая | 58 | 34 | 8 |

Сравнительный анализ результатов психодиагностики показывает стабильность высокого уровня референтности образовательной среды.

Кроме этого, качественный анализ результатов позволяет определить уровень удовлетворенности образовательной средой отдельно по трем компонентам референтности: когнитивному, эмоциональному и поведенческому. С позиции оценки отношения когнитивной сферы отмечены высокие показатели степени удовлетворенности (высокий уровень – 82 %). Респонденты ответили, что считают обучение в университете интересным, что свидетельствует о создании в университете условий для возможности удовлетворения и развития познавательной потребности. Студенты отмечают обучение в университете как помогающее развитию интеллектуальных способностей. Однако при этом анализ анкет выявил средние значения по отдельному вопросу диагностики когнитивного компонента: «Считаете ли Вы, что обучение в вузе помогает развитию жизненных умений». Более половины респондентов отметили недостаточную роль вуза в развитии данного показателя.

Если рассматривать психологическую безопасность как защищенность психики от негативных воздействий, мешающих адекватному функционированию человека в современном обществе, и не дающих сформировать адекватную систему его отношений к окружающему миру, людям и самому себе, то в этом аспекте эмоциональный компонент будет характеризовать чувства, которые возникают у субъектов взаимоотношений во время взаимодействия. Высокий уровень отношения субъектов по эмоциональному компоненту – 87 % респондентов, говорит о преобладании эмоционально-позитивного настроения в образовательгной среде (ОС) университета.

В данном случае эмоциональный компонент определяется интегративным критерием качества как возможность удовлетворения социальных потребностей, а когнитивный компонент как возможность и развитие познавательных потребностей, включенность в образовательный процесс.

Поведенческий компонент предполагал активные действия в отношении ОС, в частности желание продолжить обучение в университете в случае смены места жительства, возможность вернуться в свой университет после длительного перерыва, а также при предоставлении повторной возможности самостоятельного выбора места обучения в формате страны – возможность выбрать свой университет. Именно по поведенческому компоненту референтности ОС были получены низкие показатели (8 %). Возможность появления низких оценок референтности в данной сфере обеспечили отрицательные ответы на вопрос «Если бы Вам пришлось выбирать из всех вузов страны, Вы бы выбрали свой?».

Последнее может быть следствием различных факторов: несоответствие ранее сложившегося у студента образа университета, особенностей образовательного процесса и его содержательного наполнения с жизненными реалиями; низкий уровень адаптации к образовательной среде (особенно у студентов, проживающих в общежитиях); предложение выбора вуза в рамках не только региона, но целой страны.

*Блок 2. Индекс удовлетворенности образовательной средой*

Эмпирическим показателем является индекс удовлетворенности образовательной средой университета, рассчитываемый как суммарная оценка отдельных характеристик социальной среды университета. В табл. 2 представлен средний показатель оценки удовлетворенности характеристиками образовательной среды университета.

Анализ структурной иерархии показателей, позволяет говорить о первостепенной значимости для студентов благоприятных отношений как с преподавателями, так и со сверстниками, что, вероятно, является необходимым условием обеспечения эмоционального комфорта нахождения в ОС. Одновременно с этим средние показатели могут позволить предположить частичную удовлетворенность характеристиками процесса взаимодействия, обеспечивающими личностное развитие. Эмпирическими проявлениями здесь являются: возможность обратиться за помощью; учет личных проблем и затруднений; внимание к просьбам и предложениям; помощь в выборе собственного решения.

*Таблица 2*

**Данные эмпирических показателей удовлетворенности образовательной средой вуза**

| Ранг | Эмпирические проявления показателя | Степень удовлетворенности* | Уровень удовлетворенности |
|---|---|---|---|
| 1 | Благоприятные отношения с преподавателями | 4,25 | Очень высокий |
| 2 | Благоприятные отношения со студентами | 4,1 | Очень высокий |
| 3 | Эмоциональный комфорт | 3,8 | Высокий |
| 4 | Возможность проявить инициативу | 4,25 | Очень высокий |
| 5 | Возможность обратиться за помощью | 3,3 | Средний |
| 6 | Возможность высказать свою точку зрения | 4 | Высокий |
| 7 | Внимание к просьбам и предложениям | 3,3 | Средний |
| 8 | Уважительное отношение к себе | 3,5 | Высокий |
| 9 | Учет личных проблем и затруднений | 3,25 | Средний |
| 10 | Помощь в выборе собственного решения | 3,2 | Средний |
| 11 | Сохранение личного достоинства | 4,25 | Очень высокий |

* Выявлено преобладание положительно высокой оценки удовлетворенности характеристиками образовательной средой, что может говорить о создании в университете благоприятных условий для делового общения, сотрудничества, личностного и профессионального развития.

Также представляет интерес ранжирование проявлений по степени значимости для субъекта восприятия: первое место занимают экспрессивные потребности (установление контакта с другими участниками образовательного процесса), имеющие очень высокую степень удовлетворенности. Другими словами, студент приходит в университет в первую очередь для общения и он это общение

получает на качественном уровне с положительной эмоциональной окраской.

Последнее ставит под сомнение целесообразность тенденции обезличивания образовательного процесса (введение рейтинговой системы оценки, которая минимизирует возможность «живого контакта» студента и преподавателя; замена видеолекциями и другими «интерактивными» формами преподавания непосредственного ведения занятий).

*Блок 3. Индекс защищенности от психологического насилия*

Образовательная среда вуза должны создавать условия не только для развития профессиональной культуры будущих специалистов, но и для гармонизации интеллектуальной и эмоциональной сфер личности, социализации, формирования нравственных ориентаций. К сожалению, вузовская среда нередко оказывает и деструктивное воздействие на личность студента, которое может быть обусловлено недостаточным профессионализмом административного и профессорско-преподавательского состава, личностными особенностями субъектов учебно-воспитательного процесса, целями и ценностями, на основе которых формируется среда, и многими другими факторами.

Индекс психологической безопасности колеблется в интервале от 0 до 4 баллов и чем ближе к максимальной оценке, тем выше уровень защищенности участников учебно-воспитательного процесса. Результаты методики позволяют получить как общий индекс психологической безопасности, так и частные показатели, т. е. увидеть структуру психологической защищенности:

1) от унижения / оскорблений;

2) угроз;

3) от того, что заставят делать что-либо против желания (принуждение);

4) игнорирования (социальной изоляции);

5) недоброжелательного отношения (знак отношения).

Интерпретация полученных результатов позволяет говорить как об общем уровне защищенности от психологического насилия во взаимодействии, так анализировать ее частные показатели. В табл. 3 представлены данные по тем эмпирическим показателям защищенности ОС, по которым были получены ответы, указывающие на наличие угрозы безопасности.

*Таблица 3*

**Данные эмпирических показателей защищенности образовательной среды вуза**

| Эмпирические проявления показателя | Степень защищенности, % | Уровень защищенности |
|---|---|---|
| От публичного унижения/оскорбления преподавателями | 3,8 | В очень большой степени |
| От публичного унижения/оскорбления студентами | 3,7 | В очень большой степени |
| От публичного унижения/оскорбления администратором ОП | 2,9 | Средний |
| От публичного унижения/оскорбления сотрудниками ОМС | 1,9 | Ниже среднего |
| От угроз со стороны преподавателей | 4 | В очень большой степени |
| От угроз со стороны студентов | 3,8 | В очень большой степени |
| От угроз со стороны администратора ОП | 4 | В очень большой степени |
| От угроз со стороны сотрудников ОМС | 3,7 | В очень большой степени |
| От принуждений делать что-то против своей воли со стороны преподавателей | 3,8 | В очень большой степени |
| От принуждений делать что-то против своей воли со стороны студентов | 3,8 | В очень большой степени |
| От принуждений делать что-то против своей воли со стороны администратора ОП | 2,7 | Средний |
| От принуждений делать что-то против своей воли со стороны сотрудников ОМС | 3,4 | В большей степени |
| От игнорирования со стороны преподавателей | 4 | В очень большой степени |
| От игнорирования со стороны студентов | 3,7 | В очень большой степени |
| От игнорирования со стороны администратора ОП | 3,7 | В очень большой степени |
| От игнорирования со стороны сотрудников ОМС | 3,7 | В очень большой степени |
| От недоброжелательного отношения со стороны преподавателей | 3,9 | В очень большой степени |
| От недоброжелательного отношения со стороны студентов | 3,7 | В очень большой степени |
| От недоброжелательного отношения со стороны | 3,7 | В очень большой степени |

| | | |
|---|---|---|
| администратора ОП | | |
| От недоброжелательного отношения со стороны сотрудников ОМС | 2,7 | Средний |

Таким образом, респонденты показали высокий уровень защищенности по всем показателям во взаимоотношениях с двумя группами «преподаватели» и «студенты». Являясь одним из диагностических показателей психологической безопасности образовательной среды, уровень защищенности от психологического насилия является весьма субъективной характеристикой. В ходе исследования выяснилось, что большинство студентов испытывают чувство незащищенности от психологического насилия со стороны таких участников образовательного процесса, как администратора образовательной программы и сотрудников Кампус Менеджмента (ОМС).

Данная ситуация, по мнению автора, может объясняться функциями, которые выполняют эти категории людей и их значительной ролью в организации и обеспечении образовательного процесса.

Согласно должностной инструкции, администратор образовательной программы (ОП) обеспечивает цельность, стабильность учебного процесса, его оперативное регулирование. В частности проводит мониторинг успеваемости и посещаемости студентами учебных занятий, анализирует и представляет руководству Школы сведения о причинах академической задолженности студентов, т. е. в некотором роде, с точки зрения студентов, выполняет «надзирающую» и «карающую» функции. Последнее, скорее всего, послужило причиной ответов на соответствующие вопросы анкеты.

ОМС управляет всеми аспектами жизнедеятельности университетского городка ДВФУ за исключением учебного процесса. Основной задачей службы является создание комфортного пребывания на территории кампуса. Так как само явление кампуса – новое в структуре образовательной среды университета, то данная служба взяла на себя обязанность по обеспечению адаптации и вовлечению студентов в университетскую жизнь, организации их досуга и контроля деятельности органов студенческого самоуправления. Исходя из вышеперечисленного, одной из основных функцией данного подразделения, является создание и обеспечение безопасности всех участников образовательного процесса. В данном случае, стоит учитывать тот факт, что иногда студенты забывают, что «свобода одного человека заканчивается там, где начинается свобода другого», и соблюдение дисциплины является неотъемлемым требованием для защиты этой свободы и вообще, возможности ее существования.

При этом несколько отличаются возможные проявления активности со стороны вышеназванных участников образовательного процесса, названные как угрожающие безопасности. Администратор ОП студентами воспринимается как человек, который в состоянии заставить их сделать что-то против своей воли. Вероятно, действия администратора, направленные на подобные принуждения (к примеру – ликвидация академических задолженностей, объяснение относительно пропусков занятий, принуждение выполнения плана вакцинации и иных обязательным медицинских мероприятий), могут восприниматься как оскорбительные и унизительные (публичное оглашения списка задолженников, рассылка уведомлений об отчислении родителям и т. п.).

Что касается восприятия служб ОМС как источника угрозы, то особенно незащищенными студенты себя чувствуют в отношении вероятности «публичного унижения/оскорбления» и «недоброжелательного отношения», т. е. можно сказать, что под удар попадают в большей степени именно межличностные отношения. К сожалению, факты некорректного поведения с обеих сторон (студенты – сотрудники ОМС) действительно имеют место быть. Считаем, во избежание их дальнейшего появления, необходимо проводить работу по повышению культуры общения, разъяснению особенностей выполняемой службами работы и осуществлять более строгий профессиональный отбор сотрудников на занимаемые должности.

Изучение процесса восприятия образовательной среды вуза студентами необходимо для более полного понимания явлений, связанных с образовательной реальностью, таких как успешная адаптация студента к условиям обучения, эффективность образовательной деятельности, формирование психологической безопасности студента и др.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. *Баева, И.А.* Психологическая безопасность в образовании / И.А. Баева, Е.Н. Волкова, Е.Б. Лактионова. – М. : Нестор-история, 2011. – 272 с.

2. *Кабаченко, Т.С.* Психология управления / Т.С. Кабаченко. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 384 с.

3. *Лактионова, Е.Б.* Основные подходы к проблеме рисков в образовательной среде / Е.Б. Лактионова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 52. – С. 96–108.

# ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ И ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

***А.И. Лактионова***

**Лактионова Анна Игоревна** – кандидат психологических наук, научный сотрудник Федерального государственного бюджетного учреждения науки Института психологии РАН (г. Москва).

Контактный адрес: apan@inbox.ru

Безопасная образовательная среда является фактором жизнеспособности для старшеклассников, помогает развитию у них социальной адаптации. Адаптация к образовательной среде, в которой жестокость и насилие являются нормой существования, будет препятствовать развитию просоциального поведения у подростков. Обсуждается необходимость формирования у старшеклассников личностных качеств, которые позволяют им не только справиться с трудностями, но и позитивно развиваться в будущем. К ним относятся: позитивная самооценка, принятие других людей, внутренний локус контроль, – являющиеся предпосылкой их самореализации в жизни и содействующие развитию жизнеспособности. Воспитание этих качеств возможно только при уважительном, доброжелательном и заинтересованном отношении педагогов и психологов, работающих с подростками.

***Ключевые слова:*** старшеклассники, жизнеспособность, социальная адаптация, образовательная среда, риски, личностные и поведенческие характеристики.

Подростковый возраст является кризисным периодом развития, совпадающим с вхождением в социальную среду при отсутствии достаточного опыта адаптации. Подростки характеризуются повышенной активностью, сравнительно небольшими ресурсами совладания и защиты, недостаточным уровнем контроля и способности управления собственными психическими проявлениями, особенно в нестандартных ситуациях, отсутствием внутренней психологической определенности, разноплановостью и разнородностью психики [27]. В связи с этим перед ними встаёт множество проблем, связанных с социализацией и адаптацией. Именно в *подростковом возрасте идёт активный процесс формирования внутренних ресурсов личности, сказывающихся на развитии жизнеспособности, являющейся системной характеристикой подростка*. В качестве элементов данной системы выступают факторы риска и защитные факторы, охватывающие все контексты его развития. Оказывая воздействие на отдельные элементы системы жизнеспособности подростка, или изменяя структуру взаимосвязей между ними, мы можем целенаправленно повышать уровень его жизнеспособности и, как следствие, – уровень его активности и социальной адаптированности.

Строгое, общепринятое определение жизнеспособности на сегодняшний день отсутствует. В целом понятие «жизнеспособность», рассмотренное в работах С. Ваништендаля, Б. Цирюльника, М. Мансьо [8; 32; 37] и др., отражает *способность человека или группы людей хорошо развиваться вопреки дестабилизирующим событиям, трудным условиям жизни и серьезным травмам* [41]. Жизнеспособность рассматривается в свете адаптации индивида, протекающей в трудных условиях [38; 40]. Дж. Шефер и Р. Моос уточняют, что адаптация включает в себя улучшение в одной из трех областей: социальных ресурсов, интеллектуальных ресурсов и адаптационных навыков. Дж. Вейлэнт дал образное и при этом точное описание жизнеспособных людей как напоминающих «свежие веточки на живом основном корне. Когда их сгибают, такие ветки изгибаются, но не ломаются, вместо этого они выпрямляются обратно и продолжают расти» [44].

Несмотря на то, что определения жизнеспособности могут в какой-то мере отличаться в разных исследованиях, это не делает их противоречивыми, так как в них всегда присутствуют понятия «риски» или «невзгоды» и «компетентность» или «адаптация» в качестве основного ядра. Так, С. Лютар и др. определяют жизнеспособность как *динамический процесс, включающий в себя позитивную адаптацию* в контексте значимых неблагоприятных условий жизни [27: p. 543–362].

Перед исследователями жизнеспособности стоит задача определить, что именно позволяет человеку не просто оставаться несломленным в самых сложных обстоятельствах (при таком рассмотрении под жизнеспособностью можно было бы понимать процессы сопротивления), а выходить в результате на более высокий уровень развития. Так, в ряде исследований [39: p. 33–39; 40: p. 149–170] показано, что жизнеспособность выступает не только как простое сохранение стабильного состояния или возврат к норме, но *предполагает позитивное развитие индивида.* Таким образом, жизнеспособность становится источником дополнительной способности к адаптации, прежде отсутствующей, что обозначает также, что стресс способствовал жизнеспособности. В этом смысле предполагается, что *жизнеспособность охватывает спектр развития ин-*

*дивида до его оптимального состояния* [34]. Способность человека к эффективному функционированию в неблагоприятных условиях возникает не потому, что риски (дестабилизирующие события, трудные условия жизни и деятельности, серьезные травмы) не опасны для него, но потому, что защитные факторы – личностные и окружающей среды – аннулируют весь их негативный эффект [41]. Факторы риска и защитные факторы (жизнеспособность) рассматриваются в рамках четырех контекстов развития индивида, представляющего собой активный динамический процесс и предполагающего постоянные изменения и трансформации: внутриличностного, межличностного, надличностного и органического. При рассмотрении этих контекстов следует учитывать не влияние каждого из них по отдельности, а именно их взаимообусловливающее единство, но при различном вкладе каждой составляющей [2]. Факторы, усиливающие жизнеспособность, являются защитными, снижающие ее – факторами риска.

В последнее время разрабатывается экологический подход в изучении жизнеспособности подростков и молодёжи, в частности четырехаспектная экологическая модель [42, 43]. На ее основе выявление жизнеспособности подростка происходит посредством оценки четырёх областей: 1) черт личности и индивидуальных характеристик; 2) отношений с близкими; 3) влияния общества (школы); 4) включенности в культуру, культурную традицию. В рамках этого подхода, в основе которого лежит теория экологических систем У. Бронфенбреннера, были проведены и наши исследования жизнеспособности и социальной адаптации подростков, проведенные на трех группах московских старшеклассников (подростки-сироты, воспитывающиеся в интернатных учреждениях; учащиеся старших классов московских общеобразовательных школ и школы для детей с девиантными формами поведения) [16; 17; 20; 21]. Рассматривая факторы риска и защитные факторы (жизнеспособность) *во внутриличностном контексте* развития, мы выделили следующие личностные и поведенческие характеристики, связанные, согласно нашей гипотезе, с жизнеспособностью подростков и способствующие адаптации: эмоциональная регуляция, мотивация достижений, уровень субъективного контроля, особенности самооценки и отношения к другим людям, механизмы совладания и защитные механизмы.

Изучая факторы риска и факторы жизнеспособности в *межличностном контексте* развития подростков, мы рассматриваем систему их взаимоотношений, включающую характеристики отношений со сверстниками, членами семьи, оценку их конфликтности (теплоты), отношение к родительской заботе.

*Надличностный контекст* развития подростков включает переменные, относящиеся к обществу и государству, включая оценку отношения к школе, возможности получить образование, вариантов проведения досуга, ощущения безопасности в стране; *к культуре*, включая принятие/отторжение культуры, в которой подросток живет, отношение к неформальным молодежным движениям.

*Органический контекст* развития жизнеспособности подростков в исследовании не рассматривался.

При проведении исследований применялись следующие методы сбора эмпирических данных: выборочное непосредственное и опосредованное наблюдение, экспертный опрос, тестирование, беседа, изучение документации. Для исследования жизнеспособности и социальной адаптации подростков были использованы: опросник «Шкала социально-психологической приспособленности» К. Роджерса и Р. Даймонд (адаптация Т.В. Снегиревой); тест CYRM (Child and Youth Resilience Measure, Шкала оценки жизнеспособности детей и молодежи); Тест мотивации достижений А. Мехрабиана (ТМД) (адаптация М.Ш. Магомед-Эминова); методика диагностики стресс-совладающего поведения Д. Амирхана; анкета для определения способов преодоления эмоционального дискомфорта А.Н. Фоминовой.

Позволим себе кратко изложить некоторые результаты исследований жизнеспособности и социальной адаптации подростков [16; 17; 20; 21]. В дальнейшем они помогут ответить на вопрос, каким образом образовательная среда оказывает влияние на социальную адаптацию и жизнеспособность старшеклассников.

В исследованиях было выявлено:

1. Наличие взаимосвязи между жизнеспособностью, социальной адаптацией и социальной дезадаптацией во всех трех группах. Чем выше уровень жизнеспособности, как, например, в группе адаптивных подростков, тем ниже уровень социальной дезадаптации, и тем выше уровень социальной адаптации. В группе дезадаптивных подростков наблюдается наиболее низкий коэффициент жизнеспособности в сравнении с другими группами и самый высокий коэффициент социальной дезадаптации.

2. Жизнеспособность является важным ресурсом развития подростка, однако, взаимосвязь жизнеспособности подростков и их социальной адаптации не является однозначной. Адаптация к различным условиям среды предполагает различное поведение, и не всегда оно будет социально приемлемым. Так, адаптация к асоциальной среде препятствует возникновению просоциального поведения.

3. Основными ресурсами жизнеспособности подростков являются средовые ресурсы, к которым относится система взаимоотношений и связанные с

ними социальные способы совладания и эмоциональной регуляции.

4. Тем не менее исследования показали, что если жизнеспособность подростков не опирается на внутренние ресурсы личности, она не связывается с их социальной адаптацией. В этом случае сложно увидеть различие между защитными факторами и глубинными механизмами жизнеспособности. При этом подросток может быть защищен внешними факторами жизнеспособности (социум, взаимоотношения), не развивая собственной жизнеспособности. Полученные данные подтверждают необходимость формирования жизнеспособности у детей и подростков, развивая у них необходимые личностные и поведенческие характеристики.

5. Индивидуально-личностные характеристики, положительно связанные с жизнеспособностью, различаются в группах испытуемых. Так, у адаптивных подростков на первый план выходят уровень эмоциональной регуляции, доминирование в отношениях и мотивация достижений. В группах дезадаптивных и сирот основными характеристиками, связанными с жизнеспособностью являются позитивная самооценка, положительное отношение к другим людям, внутренний локус контроля (у дезадаптивных только при позитивной самооценке и положительном отношении к другим людям), а также уровень эмоциональной регуляции и мотивация достижений, что является общим для всех групп.

6. Отрицательное влияние на жизнеспособность и социальную адаптацию подростков-сирот оказывает низкая самооценка, негативное отношение к другим людям, внешний локус контроля и низкий уровень эмоциональной регуляции. В группе дезадаптивных подростков очень важными характеристиками, отрицательно связанными с жизнеспособностью, являются низкая самооценка и негативное отношение к другим людям.

7. Средовые условия социума отрицательно связаны с социальной адаптацией в группах адаптивных и дезадаптивных подростков. При этом в группе адаптивных подростков социальные влияния связаны с возникновением доминантного поведения и отрицательным отношением к другим людям. В группе дезадаптивных подростков социальные условия способствуют возникновению низкой самооценки и негативному отношению к другим людям, это вызывает к жизни необходимость развития защитных механизмов, чрезмерность, которых (степень выраженности таких переменных, как внешний локус контроля и непринятие других) способствует возникновению социальной дезадаптации.

8. В группе подростков-сирот средовые условия социума положительно связаны с социальной адаптацией в том случае, если последние способствуют позитивной самооценке сирот.

Проведенные эмпирические исследования выявили связь жизнеспособности с индивидуальной интеграцией таких психических ресурсов, как саморегуляция, контроль поведения, совладающее поведение, психологические защиты, мотивация достижений и коммуникативные особенности. В свою очередь, недостаточность психических ресурсов и неоптимальный способ их индивидуальной интеграции приводит к низкому уровню жизнеспособности дезадаптивных подростков [15]. Исследования также показали, что при рассмотрении континуума «успешная адаптация – дезадаптация», жизнеспособность определяет положительный аспект этого континуума, всегда связанный с развитием человека, поскольку жизнеспособность предполагает позитивное развитие, которое превосходит состояние, в котором индивид мог бы находиться, если бы не подвергся влиянию стресса [15].

Так как жизнеспособность – ключевой фактор способности детей справляться с трудностями и выживать в условиях невзгод, содействие развитию жизнеспособности ребёнка и подростка является необходимым элементом процесса его воспитания [33].

В данной статье ставится задача разобраться в том, каким образом образовательная среда оказывает влияние на социальную адаптацию и жизнеспособность старшеклассников. Вопрос этот является очень важным, так как возрастной период от 15 до 18 лет является сложным кризисным периодом развития и считается сам по себе фактором, способствующим злокачественному развитию девиантного поведения [12]. Но подростковая девиантность не является приговором на всю последующую жизнь. По мере взросления у молодых людей постепенно уменьшается свойственная подросткам выраженность акцентуаций характера, возрастает их способность к управлению собственными психическими проявлениями. При этом очень важную роль играют средовые условия, так как в подростковом возрасте значительно сокращается социализирующая роль семьи и, наоборот, на первое место выходит социум и школа, как его основная часть для подростка. Подростковый возраст является сенситивным по отношению к средовым воздействиям, именно в этот период происходит формирование их личности. Согласно точке зрения В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева [29], важнейшей детерминантой развития подростков становится общественный взрослый, персонифицированный в социальных ролях учителя, наставника, значимого Другого, с которым осваиваются разные сферы социально-культурного бытия [28: с. 50–60].

В образовании, касаясь жизнеспособности учеников из неблагоприятной социальной среды, определяют ее как способность быть настойчивым и успешно и без опозданий достигать поставлен-

ных школой задач, несмотря на воздействие суровых личных и окружающих условий [41]. При этом образовательная среда может быть как фактором риска, так и фактором жизнеспособности для детей и подростков. Следовательно, необходимо понять какими характеристиками она должна обладать, для того чтобы подросток мог нормально развиваться в ней, тем более, что основными ресурсами жизнеспособности подростков являются именно средовые ресурсы [16]. С точки зрения И.А. Баевой, образовательная среда является психолого-педагогической реальностью, содержащей специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение [4]. Существенным признаком хорошей (для личностного развития) образовательной среды является ее психическая безопасность, под которой понимается состояние, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников [3]. Такая психологически безопасная среда будет являться фактором жизнеспособности для детей и подростков.

Джексон и Дэвис (Jackson, Davis, 2000) выделили характерные черты успешных школ:

- учителя, работающие с подростками, должны проходить специальную подготовку в обучении этой возрастной группы, а также совершенствовать профессиональные знания;
- программа должна быть строгой и устанавливать высокие требования;
- программа должна преподноситься так, чтобы учащиеся понимали ее связь с жизнью;
- в школе должна быть поддерживающая атмосфера. Учащиеся должны ощущать себя единым коллективом со своими сверстниками и учителями;
- мнение и идеи учащиются должны уважаться;
- школа должна стремиться к тому, чтобы все ученики чувствовали себя успешными в независимости от того как им дается учеба;
- родители должны участвовать в жизни школы;
- школа должна быть интегрирована в гражданское сообщество, связана с деловыми центрами, сферой услуг и т. д.;
- учащихся должны развивать полезные привычки, поощрять здоровый образ жизни (цит. по: Райс, Долджин, 2012. С. 645–646).

Кроме того, чтобы обеспечить психологическую безопасность образовательной среды необходимо понимание и выявление возможных в ней рисков, с одной стороны, и усиление работы с контингентом детей из «групп риска», с другой [13]. С.К. Бондырева и соавторы выделяют риски, присущие ученической среде и среде педагогических работников. Так, среди социальных рисков учащихся они описывают:

1) этнориски, приводящие к возникновению межэтнических и межконфессиональных конфликтов;

2) коммуникативные риски (межпоколенческого общения; риски возникающие при отсутствии процесса непосредственного взаимодействия культур, включая молодежные субкультуры; риски взаимонепонимания и взаимонеприятия и т. д.);

3) адаптационные риски, возникающие при отсутствии умения приспособиться к своеобразию социума;

4) психологические риски, возникающие в условиях кризисных ситуаций, негативных стрессогенных воздействий, приводящих к душевному неблагополучию, болезненным проявлениям, неадекватности отражения и реагирования, неспособности управлять поведением и ставить жизненные цели, поддерживать необходимый уровень социальной активности, проявлять позицию взрослого и т. д.;

5) риски профессиональной адаптации и трудоустройства.

Среди проблем, присущим самим педагогическим работникам, авторы выделяют две самостоятельные группы: профессионально-психологические и индивидуально-психологические риски (Безюлева и др., 2007, цит. по: Бондырева и др., 2010. С. 265–266). Психологический риск может быть обусловлен использованием потенциально опасных психолого-педагогических технологий [4].

В.Н. Алешин считает основным источником риска авторитарный стиль общения в образовательной среде между учителем и учеником [1]. Причинами этого являются:

1) иерархическая организация большинства государственных и общественных структур;

2) собственный опыт педагога, кратковременный успех при использовании авторитарно-подавляющих технологий в педагогическом процессе;

3) попытки компенсации чувства неполноценности и неуверенности педагога;

4) охотное подчинение некоторых учащихся из страха перед учителем;

5) существующие предрассудки о более высокой успеваемости учащихся у педагогов с авторитарным стилем поведения;

6) ожидания авторитарного поведения педагога со стороны коллег, школьной администрации, родителей;

7) естественное превосходство педагога над учащимся в знаниях, опыте, физической силе.

Серьезную проблему представляет личностная агрессивность части педагогов. По данным Е.М. Пановой, около 40 % учителей обладают вы-

сокой склонностью к агрессивному поведению, причем более четверти учителей стремятся проявлять его в прямой вербальной форме и имеют высокую склонность к конфликтности, около 18 % – высокую вспыльчивость [24]. Так, делинквентные и аддиктивные формы поведения подростков-дезадаптантов являются не только результатом нарушений в детско-родительских взаимоотношениях, но и следствием неправильной работы педагогов. Негативные характеристики как раз и являются трудностями отдельного ребенка с его уникальной природой, которые он не может преодолеть самостоятельно без профессиональной помощи и сопровождения со стороны взрослых [13].

Анализируя состояние изученности проблемы детей группы риска, Е.Б. Лактионова отмечает, что деструктивные формы поведения школьников как устойчивое образование обусловлены неудовлетворением ведущих социогенных потребностей. Ребенок находится в ситуации риска по обстоятельствам, не зависящим от него, он не может самостоятельно выйти из этих проблем без профессиональной помощи, внимательной поддержки и сопровождения взрослых. Отсутствие мотивации к обучению в школе часто связано именно с неуклонным ростом межличностных проблем с педагогами, сверстниками, родителями [13].

С.В. Титова разработала классификацию наиболее часто встречающиеся детских проблем, из-за которых педагоги включают их в группу риска [31].

- Одаренные дети (интеллектуальная или академическая, художественно-эстетическая, спортивно-физическая, социально-лидерская одаренность).
- Слабообучаемые дети (дети с проблемами в обучении и развитии), которые, несмотря на усердный труд, в большей или меньшей степени неуспешны в учебе по всем учебным дисциплинам или по отдельным учебным предметам. Дети, попадающие в зону риска по причине школьной неуспеваемости, не соответствуют нормативным требованиям, предъявляемым к знаниям, умениям, навыкам по отдельным (или нескольким) школьным дисциплинам, и обладают индивидуальными способностями и возможностями, неадекватными требованиям педагогов.
- Больные дети (дети со слабым здоровьем, психофизически ослабленные, инвалиды).
- Дети из проблемных и неблагополучных семей, которых отличает эмоциональное поведение, связанное с постоянными переживаниями и страданиями из-за психологических, моральных, физических, материально-экономических трудностей своей семьи (или отдельных её членов).
- Педагогически запущенные дети, которые становятся такими вследствие неправильного психологического воздействия, искаженных форм семейно воспитания, которым не была своевременно оказана психолого-педагогическая помощь коррекционного и реабилитационного содержания. Это самая тяжелая категория детей. К ним относятся дети с тяжелыми психосоматическими травмами, общий фон поведения которых носит социально-негативный оттенок, дети, переживающие социальную депривацию, с серьезными непоправимыми проблемами в детско-родительских отношениях. Злость, агрессия, ненависть, зависть, демонстративно-пренебрежительное отношение к окружающим людям, – таков характер эмоциональной реакции на искаженное восприятие мира педагогически запущенными детьми.

Основной угрозой во взаимодействии участников образовательной среды является получение психологической травмы, которая наносит ущерб позитивному развитию и психическому здоровью [3]. Источник психотравмы – это психологическое насилие, в процессе взаимодействия которого является школьная травля, или буллинг (bulling). В последние 20 лет данная проблема стала международным социально-психологическим и педагогическим явлением, за которым стоит целая совокупность социальных, психологических и педагогических проблем. Д.А. Лэйн описывает явление буллинга, как длительное физическое или психическое насилие со стороны одного человека или группы в отношении ученика, который не способен защитить себя в данной ситуации. Это сложный, скрытый процесс, в котором есть жертвы, преследователи, взаимодействие между ними, а также позиция по отношению к происходящему взрослых и школы. Роланд (Roland, 1989, цит. по [19]) представляет «буллинг-структуру» как социальную систему, включающую преследователей, их жертв и наблюдателей. Каждый участник системы имеет собственную точку зрения на происходящее. При этом особое внимание исследователей (Kelly, 1990, цит. по [19]) привлекает позиция невольных свидетелей происходящего, не подвергающихся непосредственной агрессии: доказано, что в результате ощущения собственного бессилия их самооценка заметно снижается. Эти данные согласуются с наблюдениями другого автора (Taylor, 1991, цит. по [19]) за так называемыми периферическими жертвами (peripheral victims), занимающими позицию типа «хорошо, что я не пострадал»; сторонние наблюдатели часто сообщают о чувстве собственного бессилия. Исследователи (Lister, 1990, цит. по: [19]), проводя параллели с другими формами жестокого обращения указывают на то, что жертвы буллинга испытывают стыд и неуверенность в себе и не сообщают об издевательствах. Изучая отношение педагогов и школьников к издевательствам в ученической среде, Дэвис (Davies,

1990, цит. по: [19]) пришел к выводу, что педагоги испытывают смешанное чувство гнева и собственного бессилия. При этом школьники считают, что учителя не способны их защитить, в результате устанавливался своеобразный «заговор молчания». Важно при этом, что в группе риска может находиться практически любой человек. Д. Лэйн отмечает, что, несмотря на то, что большинство публикаций посвящено издевательствам в ученической среде, доля учителей, позволяющих себе издевательства в отношении учеников, составила 10 %. Существует и обратная тенденция: некоторые учителя считают, что подвергаются издевательствам со стороны учеников. В последнее время особое внимание привлекает роль самой школы, которая может способствовать или препятствовать буллингу. Воссоздать типичные портреты агрессора и жертвы не представляется возможным. Так, не подтверждается идея о том, что агрессорами в основном становятся девиантные подростки. Наоборот, приводятся данные о том, что булли часто являются популярными, спортивными мальчиками, обладающими хорошими социальными навыками, способностью привлекать к себе внимание и манипулировать другими. Нередко такое поведение компенсаторно и связано с семейными и социальными трудностями [19]. В то же время трудные дети и подростки из неблагополучных семей вдвойне уязвимы в отношении насилия в детских сообществах. Они в силу своих многочисленных провокативных особенностей (низкая успеваемость, низкая культура, проблемное поведение, плохая материальная обеспеченность) находятся в группе риска по травле в качестве жертвы, но при этом – всегда готовы компенсировать свои проблемы путём агрессии [13]. Наши исследования показали, что в группе адаптивных подростков социальные влияния связаны с возникновением доминантного поведения и отрицательным отношением к другим людям [15; 16]. В результате формируется личность, отличающаяся высокомерным, пренебрежительным отношением к людям, согласно Э. Берн «я-хороший – ты-плохой» [6]. Это соотносится с данными, которые приводит Дж. Твенге в книге «Поколение Я: почему сегодняшние молодые американцы более, чем когда-либо в прошлом, уверены в себе, напористы и убеждены в том, что у них много прав, и в то же время – так несчастны» (Twenge, 2006, цит. по [11]). Автор показывает, что результатом ориентации целого поколения психологов и педагогов на поддержание высокой самооценки у детей и подростков является сочетание у нового поколения, с одной стороны, больших ожиданий, высокой требовательности, уверенности в себе, пренебрежения к окружающим, а с другой стороны – всего того, что бывает при столкновении неадекватной самооценки с реальностью: низкой продуктивности, оценки себя как неудачника, неспособности преодолевать трудности и общего ощущения собственной незначимости. Было показано, что увеличению самооценки у старших школьников сопутствует снижение уровня компетентности (Twenge, Campbell, 2008, цит. по [11]). На фоне рассогласования самооценки и реальности, при пренебрежительном отношении к окружающим, формируются личностные свойства, направленные на защиту благоприятной Я-концепции. Это приводит к развитию нарциссизма, вносящему свой вклад в отклоняющееся поведение подростков (Chabrol et al., 2009, цит. по [11]). К таким свойствам, в частности, относятся эмоциональная холодность и использование других людей, приводящие к психологическому насилию во взаимоотношениях.

Как показали исследования, в группах дезадаптивных подростков и сирот основными характеристиками, связанными с жизнеспособностью, являются позитивная самооценка, положительное отношение к другим людям и внутренний локус контроль [17; 20]. В специальной школе для детей с девиантными формами поведения, где проводились исследование дезадаптивных подростков, созданы условия для их позитивного развития, однако, негативное отношение к помогающим им людям не позволяет подросткам получить социальную помощь в полном объеме. В результате помочь этим подросткам могут только те люди, к которым они сами относятся позитивно, в противном случае помощь не будет действенной. В тех классах, где между подростками и их воспитателями сформировались благоприятные отношения, мы получили хорошие результаты по коэффициенту социальной адаптации и коэффициенту жизнеспособности. Их реалистичность была подтверждена во время индивидуального собеседования с подростками, а также воспитателями и школьными психологами.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что психологически небезопасная образовательная среда, в которой возможны насилие и унижение как среди подростков, так и между педагогами и подростками, сама по себе будет порождать эти явления. Жизнеспособность является важным ресурсом развития подростка, однако, взаимосвязь жизнеспособности подростков и их социальной адаптации не является однозначной. Адаптация к различным условиям среды предполагает различное поведение, и не всегда оно будет социально приемлемым. Так, адаптация к асоциальной среде, в которой жестокость является нормой существования, будет препятствовать возникновению просоциального поведения. Различные исследования показывают, что агрессивная социализация детей обусловливает высокую вероятность агрессивных

актов, «структурные характеристики общества предоставляют фон для возникновения проблем поведения, когда создают условия в обществе, мешающие усвоению социальных норм и развитию продуктивных социальных взаимоотношений» [22]. Речь здесь идет о надситуативной активности – о действии над порогом требований наличной ситуации. Одно из проявлений надситуативной активности – активная неадаптивность. Типичная ее отличительная характеристика – действие в опасной (с позиции внешних требований или безопасности) зоне, балансирование на грани допустимого, своеобразное отрицание исходно поставленных целей. Результаты такой активности порой значительно расходятся с исходными ее мотивами, т. е. являются неадаптивными [23]. С этой точки зрения адаптация как пассивное приспособление или даже как активно-приспособительный процесс подростков к условиям своей социальной среды не даст им возможности дальнейшего развития. О развитии можно говорить только в случае рассмотрения социальной адаптации как активно развивающего процесса [26].

Исследование также выявило, что ни субъективное чувство принадлежности к большой группе, ни участие в организованной религиозной деятельности не помогает старшеклассникам лучше понимать свои сильные стороны и не является фактором жизнеспособности [18]. Для этого молодые люди должны чувствовать, что другие их понимают и любят, что семья и общество справедливы к ним. Чувство, что к ним не справедливы, порождает ощущение одиночества и беспомощности, формирующие базальную тревогу, и являются главной причиной молодежной девиантности. Все это заставляет их обращаться к другим источникам идентичности, способствуя, в частности, возникновению экстремистских проявлений в среде молодежи. Общество является ресурсом жизнеспособности для подростков только при условии уважительного, справедливого отношения к ним. С точки зрения С. Ваништендаля, «…социально поддерживающая среда, безоговорочно принимающая ребенка как личность», относится к одному из важнейших аспектов развития жизнеспособности ребенка [8].

Именно такие условия развития предполагает психологически безопасная образовательная среда. Особенно это важно для детей и подростков из неблагополучных семей и подростков-сирот, так как негативное отношение к другим людям, которое снижает их жизнеспособность и мешает им социализироваться, первично возникает у них как следствие нарушенных эмоциональных связей в семье [15–17]. Изучение личных дел и заключений комиссий по делам несовершеннолетних показывает, что они с раннего возраста подвергались жестокому обращению. Исследования доказывают, что в результате не развивается надежная привязанность, это оказывает разрушительное воздействие на всю их дальнейшую жизнь. На основании первых важнейших связей у ребенка формируется внутренняя рабочая модель отношений – образ того, что он ожидает от окружающих и как он к ним относится [22: с. 64]. Ряд исследований указывает на потенциально опасное сочетание двух факторов: 1) плохое выполнение материнских функций и 2) биологическая уязвимость младенца. Это сочетание приводит к ненадежной амбивалентной привязанности ребенка, который будет испытывать сильные страдания, вспышки гнева, а впоследствии и трудности при социальной адаптации (Cassidy, Berlin, 1994, цит. по [10]). Что касается биологической уязвимости – 100 % учащихся школы для детей с девиантными формами поведения (составляющие абсолютное большинство испытуемых, входящих в эту группу), имеют неврологические нарушения или психиатрический статус. Сочетание биологической уязвимости с жестоким обращением дает свой, крайне негативный результат развития этих подростков. Но трудное неблагополучное детство фатально не определяет возникновения искажений развития, они возникают «…лишь в том случае, если растущий человек будет вновь и вновь попадать в ситуации, аналогичные пережитым в детстве и навязывающие ему неадекватные…, нерациональные формы поведения» [2]. С этой точки зрения нельзя забывать, что эти подростки живут в очень неблагоприятных условиях. Их негативное отношение к другим людям является следствием пребывания во враждебном социальном мире, а агрессивный стиль реагирования оказывается адаптивной реакцией на этот мир [22: с. 179].

Школа могла бы играть значительную роль в социализации детей и подростков, особенно в условиях неблагоприятной семейной ситуации. Влияние школы, педагогического коллектива, непосредственного школьного окружения таково, что способно перекрыть влияние семьи и существенно изменить заложенные в ней основы формирования личности [30]. Именно в школе подростки проводят большую часть своего времени, там они подвергаются влиянию учителей и сверстников. Уровень полученного в школе образования во многом определяет дальнейшее направление профессионального обучения, соответствующее их интересам и способностям. Но, к сожалению, основной проблемой современной российской школы является отказ от воспитания учащихся. За редким исключением школа практически не ставит перед собой таких целей. Но в педагогике не может быть нейтрального воздействия, либо оно будет положительным, либо отрицательным. Собственно, исследование это и подтвердило, выявив отрицательную

связь между социальными влияниями и социальной адаптацией старшеклассников. Часть наших испытуемых, как мы говорили ранее, являлась учениками школы для детей с девиантными формами поведения. Эти ребята были выведены из обычных общеобразовательных школ как трудновоспитуемые и не поддающиеся обучению, что, по сути, является навешиванием ярлыков или морально-правовой стигматизацией личности, которая скорее закрепляет девиантное поведение этих подростков. В результате формируется не только отрицательное отношение к ним у окружающих, но, у них также формируется негативное ответное отношение к другим, и низкая самооценка, неуверенность в собственных силах и способностях справляться с будущими проблемами. К тому же их общение ограничивается группой таких же девиантных сверстников. А, как известно, влияние сверстников на расстройство адаптации – может быть очень важным фактором, связь с асоциальными сверстниками оказывает прямое влияние на возникновение деликвентности. К сожалению, по данным исследований, для групп подростков-девиантов характерна контрнормативность ценностей [9]. Тем не менее группа сверстников может давать поддержку подростку даже в том случае, когда в ней преобладает контрнормативная шкала ценностей. В такой группе его могут ценить (это подтверждается постоянно вербально и невербально), что приводит к удовлетворению потребности в уважении, а следовательно, и к состоянию удовлетворенности и комфорта. В этом случае невозможно запретить подростку общаться с теми, кто придает ему ощущение собственной значимости, повышает самооценку и самоуважение. Если это и происходит, то, не получая ничего взамен, он фактически попадает в еще более стрессовую ситуацию. Соответственно подростка можно «извлечь» из асоциальной компании только предоставив ему возможность реализовать свои потребности просоциальными способами. С этой точки зрения обучение таких ребят в общеобразовательных школах дает гораздо больше возможностей интегрировать их в среду просоциальных сверстников. Конечно, это требует значительных усилий всего педагогического коллектива, но в тех школах, где такая работа проводится, удается адаптировать детей и подростков из очень неблагополучных семей. Формирование у старшеклассников личностных качеств, которые позволят им не только справиться с трудностями, но и позитивно развиваться в будущем: позитивную самооценку, принятие других людей, внутренний локус контроль, является предпосылкой их самореализации в жизни, так как они способствуют развитию жизнеспособности. Воспитание этих качеств возможно только при уважительном, доброжелательном и заинтересованном отношении педагогов и психологов, работающих с подростками.

**ЛИТЕРАТУРА**


1. *Алешин, В.Н.* Психологическая служба системы образования / В.Н. Алешин // Научные сообщения к городской науч.-практ. конф. – Вып. 4. – СПб. : СПбГУМП, 2000.

2. *Анцыферова, Л.И.* Методологические проблемы психологии развития / Л.И. Анцыферова // Принцип развития в психологии. – М. : Наука, 1978. – С. 3–21.

3. *Баева, И.А.* Психологическая безопасность в образовании : монография / И.А. Баева. – СПб. : Союз, 2002.

4. *Баева, И.А.* Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников / И.А. Баева, В.В. Семикин // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2005. – № 12. – Т. 5. – С. 7–19.

5. *Баева, И.А.* Психологическая безопасность образовательной среды : учеб. пособие / И.А. Баева, Е.Н. Волкова, Е.Б. Лактионова ; ред. И.А. Баева. – М. : Экон-Информ, 2009. – 248 с.

6. *Берн, Э.* Игры, в которые играют люди: психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры: психология человеческой судьбы / Э. Берн. – М. : Прогресс, 1988.

7. *Бондырева, С.К.* Российская молодежь в рискогенном пространстве современной действительности / С.К. Бондырева, Г.В. Безюлева, Д.В. Сочивко // Психология нравственности ; отв. ред. А.Л. Журавлёв, А.В. Юревич. – М. : Изд-во Института психологии РАН, 2010. – С. 265–266.

8. *Ваништендаль, С.* «Резильентность», или оправданные надежды: Раненный, но непобежденный / С. Ваништендаль. – Женева : Bice, 1998.

9. *Валицкас, Г.К.* Самооценка у несовершеннолетних правонарушителей / Г.К. Валицкас, Ю.Б. Гиппенрейтер // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 45–54.

10. *Крайг, Г.* Психология развития / Г. Крайг. – СПб. : Питер, 2001.

11. *Егорова, М.С.* Темная триада [Электронный ресурс] / М.С. Егорова, М.А. Ситникова // Психологические исследования. – 2014. – Т. 7(38). – С. 12. – Режим жоступа: http://psystudy.ru (дата обращения: 12.04.2015).

12. *Иовчук, Н.М.* Детская социальная психиатрия для непсихиатров / Н.М. Иовчук, А.А. Северный, Н.Б. Морозова. – СПб. : Питер, 2008.

13. *Лактионова, Е.Б.* Образовательная среда и развитие личности. Психологические риски в образовательной среде / Е.Б. Лактионова, И.А. Баева, Е.Н. Волкова // Психологическая безопасность образовательной среды: развитие личности : монография ; ред. И.А. Баева. – М. : Нестор-История, 2011.

14. *Лактионова, Е.Б.* Основные подходы к проблеме рисков в образовательной среде / Е.Б. Лактионова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 10(52). – С. 41–54. – (Серия «Психолого-педагогические науки»).

15. *Лактионова, А.И.* Жизнеспособность как ресурс социальной адаптации у подростков / А.И. Лактионова // Психологические проблемы современного российского общества ; отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. – М. : Изд-во Института психологии РАН, 2013. – С. 232–253.

16. *Лактионова, А.И.* Формирование жизнеспособности подростков / А.И. Лактионова // Психология человека и общества: научно-практические исследования ; ред.

А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко, Н.В. Тарабрина. – М.: Изд-во института психологии РАН, 2014. – С. 224–247.

17. *Лактионова, А.И.* Жизнеспособность и социальная адаптация подростков-сирот / А.И. Лактионова, А.В. Махнач // Проблема сиротства в современной России: Психологический аспект ; отв. ред. А.В. Махнач, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. – М. : Изд-во института психологии РАН, 2015. – С. 191–221.

18. *Лактионова, А.И.* Жизнеспособность как фактор адекватного профессионального самоопределения и социализации / А.И. Лактионова, А.В. Махнач // Социальная психология труда: Теория и практика. Т. 1. ; отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. – М. : Изд-во института психологии РАН, 2010. – С. 459–477.

19. *Лэйн, Д.А.* Школьная травля (буллинг) / Д.А. Лэйн // Детская и подростковая психотерапия ; ред. Д. Лэйн, Э. Миллер. – СПб., 2001.

20. *Махнач, А.В.* Личностные и поведенческие характеристики подростков как фактор их жизнеспособности и социальной адаптации / А.В. Махнач, А.И. Лактионова // Психологический журнал. – 2013. – Т. 34. – № 5. – С. 69–84.

21. *Махнач А.В.* Социальная модель как парадигма исследований жизнеспособности человека / А.В. Махнач // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2013. – № 2(38). – С. 46–53.

22. *Мэш, Э.* Детская патопсихология. Нарушения психики ребенка / Э. Мэш, Д. Вольф. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007.

23. *Петровский, В.А.* Категория деятельности // А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский // Основы теоретической психологии. – М. : ИНФРА-М, 1998.

24. *Панова Е.М.* Особенности агрессивности в процессе профессионализации педагогов : автореф. дис. … канд. психол. наук / Е.М. Панова. – СПб., 2009.

25. *Райс, Ф.* Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс, К. Долджин. – 12-е изд. – СПб. : Питер, 2012. – С. 645–646.

26. *Реан А.А.* Психология адаптации личности / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008.

27. *Селиванов, В.В.* Мышление в личностном развитии субъекта / В.В. Селиванов. – Смоленск : Универсум, 2003.

28. *Сергиенко, Е.А.* Континуально-генетический принцип становления субъекта / Е.А. Сергиенко // Субъектный подход в психологии ; ред. А.Л. Журавлев, [и др.]. – М. : Изд-во института психологии РАН, 2009. – С. 50–66.

29. *Слободчиков, В.И.* Основные ступени развития субъектности человека // В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев // Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для вузов. – М. : Школьная Пресса, 2000. – С. 212–385.

30. *Слободчиков, И.М.* Современные исследования переживания одиночества / И.М. Слободчиков // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 3. – С. 27–35.

31. *Титова, С.В.* Дети группы риска в общеобразовательной школе / С.В. Титова. – СПб. : Питер, 2008.

32. *Cyrulnik, B.* Les vilains petits canards / B. Cyrulnik. – Paris: Ed Odile Jacob. 2001.

33. *Grotberg, E.H.* A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit. From the early childhood development: Practice and reflections series. The Hague: The Bernard van Leer Foundation, 1995.

34. *Linley P.A.* Positive change following trauma and adversity: a review / P.A. Linley, S. Joseph // Journal of Traumatic Stress. – 2004. – V. 16. – P. 601–610.

35. *Luthar, S.S.* The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work / S.S. Luthar, D. Cicchetti, B. Becker // Child Development. – 2000. – V. 71(3). – P. 543–562.

36. *Maestre M.* Entre résilience et résonance: à l'écoute des emotions / M. Maestre. – Paris : Fabert, 2010.

37. *Manciaux, M.* La résilience: résister et se construire / M. Manciaux. – Genève: Médecine and Hygiène, 2001.

38. *Masten, A.S.* Resilience in individual development: successful adaptation despite risk and adversity / A.S. Masten // Educational Resilience in inner-city America: challenges and prospects ; Eds. M.C. Wang, E.W. Gordon. Hillsdale. – NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1994. – P. 3–25.

39. *Richardson, G.E.* The resiliency model / G.E. Richardson, B.L. Neiger, S. Jensen, K. Kumpfer // Health Education. – 1990. – V. 21. – P. 33–39.

40. *Shaefer, J.A.* Life crisis and personal growth / J.A. Shaefer, R.A. Moos // Personal coping: theory, research and application ; Ed. B.N. Carpenter. – Westport, CT: Praeger, 1992. – P. 149–170.

41. *Théorêt, M.* La résilience, de l'observation du phénomène vers l'appropriation du concept par l'éducation / M. Théorêt // Revue des sciences de l'éducation. – 2005. – V. 31. – № 3. – P. 633–658.

42. *Ungar, M.* The study of youth resilience across cultures: Lessons from a pilot study of measurement development / M. Ungar, L. Liebenberg, R. Boothroyd, W.M. Kwong, T.Y. Lee, J. Leblank, L. Duque, A. Makhnach // Research in Human Development. – 2008. – V. 5. – № 3. – P. 166–180.

43. *Ungar, M.* Studying resilience across cultures / M. Ungar, S.E. Clark, W-M. Kwong, A. Makhnach, C.A. Cameron // Journal of Ethnic and Cultural Diversity in Social Work. – 2005. – V. 14(3/4). – P. 1–19.

44. *Vaillant, G.E.* Aging well: Surprising guideposts to a happier life from the landmark Harvard study of adult development / G.E. Vaillant. – New York: Little, Brown and Co., 2002. – P. 285.

# РЕЗУЛЬТАТ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ: КОМПЕТЕНТНОСТЬ, КОМПЕТЕНЦИИ ИЛИ ГОТОВНОСТЬ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Л.В. Лежнина***

**Лежнина Лариса Викторовна** – доктор психологических наук, профессор института педагогики и психологии Марийского государственного университета (г. Йошкар-Ола).

Контактный адрес: flouers@mail.ru

В статье обосновывается авторский подход к соотнесению понятий «профессиональная компетентность», «компетенции» и «готовность к деятельности» на основе критического анализа действующего стандарта высшего профессионального образования. Выделены ключевые признаки профессиональной компетентности и компетенций, обоснованы системные группы компетенций профессиональной деятельности (на примере труда психолога в образовании). На основе целостного подхода к профессионализации готовность к деятельности рассмотрена как цель и совокупный результат профессионального обучения.

***Ключевые слова:*** компетентность, компетенции, готовность к деятельности, профессиональное обучение.

Повышение уровня общего и профессионального образования населения является одной из стратегических целей политики безопасности, согласно «Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 г.». Безопасность государства и личности в стратегическом плане определяется среди прочих и состоянием системы образования [4]. Система образования современной России переживает структурную и содержательную модернизацию, вызванную изменением образовательной парадигмы. На смену традиционной для отечественного образования теоретико-ориентированной парадигмы обучения (ЗУНовский подход), уже не отвечающей социальному заказу, избрана реализуемая на Западе практико-ориентированная парадигма (компетентностный подход), которая сместила образовательные акценты с процесса обучения на его результат. В качестве образовательного результата теперь рассматривается не сумма усвоенной информации, а компетенции выпускника, характеризующие его способность эффективно применять полученные знания, сформированные умения и качества в самостоятельной профессиональной деятельности. В этом новом формате проектирования результатов образования состоит концептуальное нововведение компетентностного подхода, реализованное в федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) 3-го поколения.

Действующие с 2010 г. ФГОС ВПО должны были обеспечить соответствующее новой образовательной парадигме и современным требованиям качество подготовки выпускников вузов к профессиональной деятельности. Однако уже в 2013 г. были разработаны новые варианты ФГОС ВПО 3+ по ряду направлений подготовки с введением квалификаций «академический бакалавр» и «прикладной бакалавр». По задумке авторов, «после прикладного бакалавриата выпускник получит не только теоретические, но и практические навыки и сразу сможет пойти на работу», «академический бакалавриат, скорее всего, выберут те, кто захочет учиться еще и в магистратуре» [1]. Тем самым «де-юре» признается, что действующие ФГОС ВПО не в полной мере обеспечивают ожидаемый уровень подготовки выпускника, определяющий его способность эффективно решать практические задачи в самостоятельной профессиональной деятельности. По мнению автора, это вызвано рядом причин, среди которых, например, недостаточная сопряженность ФГОС ВПО со стандартами соответствующей профессиональной деятельности (последние в большинстве своем просто отсутствуют), противоречивость новых целей образования и оставшихся прежними формам и средств обучения. Немалую роль играет отсутствие терминологического единства и ясности понятий, приводящее не только к диффузности и противоречивости представлений относительно результатов обучения (следовательно, и его процесса), но и декларированию объективно недостижимых на определенных этапах профессионализации результатов. Поэтому целью данной статьи является обоснование авторского подхода к соотнесению понятий «профессиональная компетентность», «компетенции» и «готовность к деятельности».

Согласно современным представлениям *профессиональная компетентность* – это сложное образование совокупности *проявленных* знаний, умений и личностных свойств специалиста, обеспечивающих эффективность профессиональной деятельности в определенной сфере (В.И. Байденко, В.А. Болотов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.В. Мудрик, А.М. Новиков, В.В. Сериков, В.Д. Шадриков, С.Е. Шишов, А.В. Хуторский и др.). Компетентность предполагает не столько наличие определенного госстандартом объема знаний, сколько *умение использовать* эти знания и умения в нужный момент в процессе реализации своих профессиональных функций. Судить о компетентности можно лишь по результату деятельности, ее успешности и эффективности, а значит представлять результат профессионального обучения выпускника вуза по шкале «компетентный-некомпетентный» преждевременно и даже ошибочно. Именно поэтому для качественной оценки обучения был введен и стал активно использоваться термин «компетенция»

(Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.Д. Шадриков, М.К. Кабардов, Б.Д. Эльконин и др.), которая рассматривается как результат образовательного процесса и служит для обозначения интегрированных характеристик качества обучения выпускника.

Исходя из существующих сегодня подходов *компетенции* рассматриваются, как основанные на знаниях, умениях и личностных свойствах человека, *обобщенные способы действий*, отвечающие стандартам профессионального поведения и достаточные для самостоятельной профессиональной деятельности. Понятие компетенций более широкое, чем привычные «Знания, Умения, Навыки», простая совокупность которых, как показывает многолетний отечественный опыт реализации «ЗУНовского» подхода, сама по себе не обеспечивает способности личности к эффективной профессиональной деятельности. То есть знание и умение еще не означает действия, соответствующего имеющемуся знанию и умению.

Несмотря на важность разработки единого подхода к описанию компетенций, для успешной реализации современной образовательной парадигмы, на настоящий момент он отсутствует. Принятая в действующих ФГО ВПО структура и содержание компетенций не учитывает существующих подходов к их дифференциации и сильно упрощена. Вместе с тем универсальная классификация компетенций предложена И.А. Зимней [3], которая выделила следующие группы:

– **компетенции личности и субъекта жизнедеятельности** (компетенции здорового образа жизни; компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире; компетенции интеграции; компетенции гражданственности; компетенции самосовершенствования, саморазвития);

– **компетенции социального взаимодействия** (компетенции социального взаимодействия; компетенции в общении);

– **компетенции деятельности** (компетенции познавательной деятельности; компетенции профессиональной деятельности; компетенции информационных технологий).

Очевидно, что совокупность названных групп и видов компетенций формируется постепенно на различных этапах онтогенеза, проявляясь все более усложняющимся содержанием и уровнем развития одной и той же компетенции (от простого к сложному системному образованию). В этой связи представляется, что ФГОС любого уровня образования (от дошкольного до высшего профессионального) могут и должны иметь единую структуру (в соответствии с вышеназванными группами компетенций) с описанием последовательного усложнения их содержания на отдельных этапах онтогенеза.

В контексте нашего исследования особое внимание должно быть уделено описанию компетенций профессиональной деятельности, которые определяются системой и содержанием конкретного труда, т. е. образовательный стандарт базируется на профессиональном стандарте. Основываясь на реализованном В.Д. Шадриковым системно-генетическом подходе к разработке профессионального стандарта педагогической деятельности [6] и на результатах психологического анализа профессиональной деятельности практического *психолога образования* [5], нами было выделено *два подвида компетенций* профессиональной деятельности этого специалиста:

– общепрофессиональные компетенции, которые определяют способность качественно выполнять профессиональные функции и достигают необходимый результат труда;

– специальные компетенции психолога образования, соответствующие психологической структуре его деятельности и основанной на ней модели профессионального стандарта (рис. 1).

Подвид специальных профессиональных компетенций психолога образования включает:

1) компетенции мотивированного выполнения психолого-педагогической деятельности, выражающиеся в ее динамике, продуктивности и личностно-смысловой значимости;

2) компетенции целеполагания (результативные и личностные), выражающиеся в прогностических образах результатов психолого-педагогического воздействия и личностно-значимых профессиональных достижений психолога образования;

3) компетенции отражения объективных и субъективных условий деятельности, выражающиеся в адекватном восприятии, ориентировке и их исследовании в необходимых случаях;

4) компетенции в предмете психолого-педагогической деятельности, выражающиеся в точном и полном понимании психики субъекта в многообразии его состояний, переживаний, отношений;

5) компетенции в принятии психолого-педагогических решений, выражающиеся в представлении о том, что необходимо делать для достижения психолого-педагогической цели;

6) компетенции программирования психолого-педагогической деятельности, выражающиеся в установлении порядка достижения цели (когда, как, при каких условиях, какими средствами);

7) компетенции организации психолого-педагогической деятельности, выражающиеся в осуществлении психологического воздействия на субъекты образовательного пространства, с целью оптимизации их психического функционирования, используя типовые и креативные методы, включают:

а) компетенции организации условий деятельности;

б) компетенции реализации содержания деятельности;

в) компетенции мониторинга результатов психолого-педагогической деятельности.

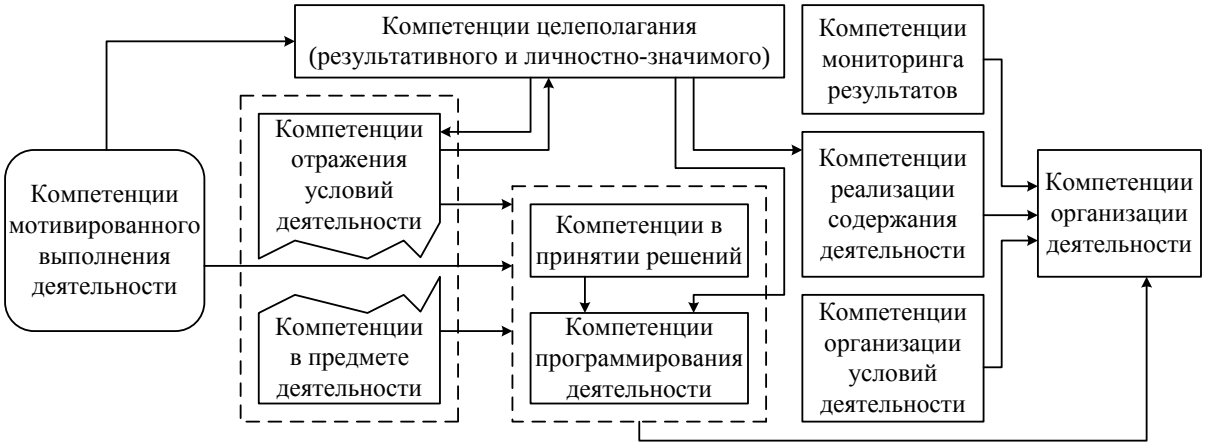



Рис. 1. Модель профессионального стандарта деятельности практического психолога образования

Каждая из названных компетенций характеризуется совокупностью признаков, указывающих на то, что знает, умеет и какими свойствами обладает практический психолог образования. Например, компетенции мотивированного выполнения деятельности включают такие признаки, как позитивное отношение к профессии психолога образования и стремление работать в ней; удовлетворение от выполняемой деятельности; личностный подход к профессиональной деятельности (развитие и помощь другим, саморазвитие); проявление профессиональной любознательности.

К сожалению, действующий ФГОС ВПО 3-го поколения предлагает значительно упрощенную по структуре и содержанию совокупность компетенций, не отражающих *систему* конкретной профессиональной деятельности.

Кроме того, совокупный перечень компетенций конкретной профессиональной деятельности следует рассматривать на двух уровнях развития – пороговом и базовом (возможно выделение третьего, высшего уровня мастерства). Такая необходимость вызвана очевидным различием уровней развития компетенций у выпускников вузов и специалистов с опытом самостоятельной работы. Пороговый уровень развития компетенций характеризует значения, достаточные для допуска выпускника вуза к самостоятельной деятельности и свидетельствует о его готовности к профессиональной деятельности. Базовый уровень развития компетенций отражает усредненные характеристики профессионального поведения опытного специалиста, успешно выполняющего свою деятельность, и свидетельствует о компетентности работника. Таким образом, компетенции и уровни их развития являются измеряемыми признаками профессиональной готовности и компетентности, качественно характеризующими результаты профессионализации в период профессионального обучения и самостоятельной деятельности.

Целостный подход к рассмотрению профессионализации позволяет рассматривать готовность к деятельности как цель и совокупный результат профессионального обучения, свидетельствующий о направленности и способности успешно выполнять профессиональную деятельность (при наличии соответствующих условий). Результирующей характеристикой субъекта периода профессиональной подготовки является выпускник, готовый к выполнению профессиональной деятельности. Соответственно центральным психологическим новообразованием этапа профессионального обучения является готовность к профессиональной деятельности.

Систематизация современных подходов к профессионализации как целостному непрерывному процессу становления профессионала позволяет характеризовать ее как поэтапное восхождение субъекта деятельности к профессионализму: готовность к профессиональной деятельности – профессиональная компетентность – профессионализм и мастерство. Переход к последующему этапу профессионализации закладывается в рамках предыдущего и становится возможным благодаря психологическим новообразованиям, формирующимся в результате разрешения определенных противоречий и кризисов каждого этапа [2].

Каждому этапу профессионализации соответствует определенная характеристика степени овладения человеком профессиональной деятельностью, вершиной которой является профессионализм как высший уровень профессионального развития субъекта. Готовность к профессии занимает в структуре профессионализма первую ступень, необходимую для последующего проявления профессиональной компетентности и достижения мастерства, т. е. является фундаментом для формирования профессионализма. Готовность к профессии является исходной

составляющей профессионализма, предпосылкой успешности предстоящей самостоятельной деятельности и условием достижения профессиональной компетентности и мастерства (рис. 2).

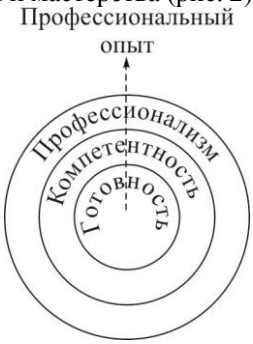



Рис. 2. Соотношение ведущих психологических феноменов профессионализации

Таким образом, готовность к профессиональной деятельности представляет собой совокупный результат начальных (довузовского и вузовского) этапов профессионализации, направленных на формирование под влиянием специально созданных условий последовательного комплекса ее проявлений: готовности к выбору профессии и учебно-профессиональной деятельности по овладению профессией в ходе оптации на довузовском этапе и готовности к ее выполнению в ходе профессионального обучения на вузовском этапе.

*Готовность выпускника к профессиональной деятельности* – это совокупное психологическое новообразование, состоящее в направленности и способности субъекта выполнять избранную профессиональную деятельность в соответствии с нормативными требованиями, возникающими к концу периода профессиональной подготовки в результате формирования таких ее последовательных проявлений, как готовность к выбору профессии, готовность к учебно-профессиональной деятельности по овладению профессией и готовность к выполнению профессиональной деятельности. Такое определение готовности отражает ее интегративный характер и позволяет характеризовать готовность к профессиональной деятельности:

– во-первых, как категорию теории деятельности, указывающую на функциональные и личностные характеристики субъекта, необходимые для успешного выполнения профессиональной деятельности;

– во-вторых, как категорию профессионального развития, указывающую на достижение начального уровня профессионального развития субъекта с соответствующей степенью владения деятельностью, составляющих психологическую основу проявления компетентности и формирования профессионализма (отсутствие готовности к деятельности делает невозможным ее выполнение и дальнейшее развитие профессионала);

– в-третьих, как категорию профессионального образования, выражающую цель и совокупный результат начальных этапов профессионализации, указывая на качество полученного выпускником профессионального образования.

Таким образом, результатом современного профессионального обучения следует рассматривать готовность к профессиональной деятельности как совокупное психологическое новообразование начальных этапов профессионализации, которое:

1) соответствует социально заданной мере подготовленности выпускника вуза решать профессиональные задачи, являясь измеряемым результатом профессионального обучения в виде системы необходимых и развитых на пороговом уровне компетенций;

2) характеризует потенциальную способность к успешному выполнению профессиональной деятельности при наличии соответствующих условий, т. е. является прогностической характеристикой предстоящей деятельности специалиста;

3) обеспечивает адаптивный переход субъекта учебно-профессиональной деятельности к самостоятельной профессиональной деятельности;

4) свидетельствует о достижении первого уровня профессионального развития субъекта деятельности, тем самым, составляя условие проявления профессиональной компетентности и исходную предпосылку формирования профессионализма как одного из условий психологической безопасности отдельной личности и социума в целом.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. *Ивойлова, И.* Дирижер стал бакалавром: Утверждены новые перечни направлений подготовки для вузов и колледжей [Электронный ресурс] / И. Ивойлова. – Режим доступа: http://www.rg.ru/2013/11/01/obr.html, свободный.

2. *Зеер, Э.Ф.* Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.

3. *Зимняя, И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

4. *Камашев, С.В.* Безопасность образования России в условиях интеграции в европейское образовательное пространство / С.В. Камашев // Философия образования. – 2011. – № 3(36). – С. 89–95.

5. *Лежнина, Л.В.* Практический психолог образования: модель деятельности и специалиста / Л.В. Лежнина. – Йошкар-Ола: МГПИ, 2007. – 160 с.

6. *Шадриков, В.Д.* Базовые компетенции педагогической деятельности / В.Д. Шадриков // Сибирский учитель: научно-методический журнал. – 2007. – № 6(54). – С. 5–15.

# ВОЗМОЖНОСТИ СОЗДАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

***И.А. Майорова***

***С.А. Гапонова***

**Майорова Ирина Александровна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и организационной психологии Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина.

Контактный адрес: maiorova-irina@mail.ru

**Гапонова София Александровна –** доктор психологических наук, профессор кафедры социальной и организационной психологии Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина.

Контактный адрес: sagap@mail.ru

В статье рассматриваются возможности создания системы гуманистического развивающего обучения школьников, построенной на основе Метода активизации возможностей личности и коллектива. Доказывается психологическая безопасность этой системы. Описываются ее эффекты и результаты обучения, проявляющиеся в развитии личности учащихся начальной и средней школы.

***Ключевые слова:*** психологическая безопасность образовательной среды, метод обучения, методическая система обучения, Метод активизации, развитие учащихся.

Для гармоничного развития детей в процессе школьного обучения, полноценного усвоения ими знаний необходимо заботиться о создании оптимальных возможностей осуществления этих процессов. Вследствие национально-политических, социально-экономических преобразований в обществе сложилась среда неблагоприятных условий не только для физического, но и психического человеческого существования. Исследования психологического здоровья населения последних лет показали, что для большинства характерно стойкое тревожное напряжение, выраженная астенизация, высокий уровень чувствительности к раздражителям, в первую очередь, социального и экономического характера [2, 3, 14, 15].

В настоящее время многие исследования оперируют цифрами, свидетельствующими об ухудшении здоровья школьников. Мониторинг состояния здоровья детей и подростков свидетельствует о том, что растет количество заболеваний нервной системы и расстройств поведения, эндокринно-обменных нарушений, гинекологической патологии, функциональных расстройств сердечно-сосудистой системы. Причем все это определяет адаптивные свойства организма, дальнейшую социальную дееспособность при переходе во взрослое сообщество. По данным Института возрастной физиологии, Психологического института РАО и РГПУ им. А.И. Герцена в школу приходят около 20 % детей с различными нарушениями психического здоровья пограничного характера, этот факт подтверждают и данные наших исследований [1, 2, 5]. Исследования НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков Научного центра здоровья детей РАМН выявили достоверное увеличение случаев утомления детей на уроках до 74 %, повышенной и высокой степени невротизма – до 87 %, жалоб на недомогание и усталость – до 36,4 % [5]. По данным Министерства образования и науки 40 % детей не хотят ходить в школу, 50 % – не удовлетворены школьными знаниями и только 10 % радуются встрече с учителем [5].

К основным причинам, с которыми связано возникновение стрессов у детей в условиях современного школьного обучения, относят чрезмерное переутомление, избыточность и хаотичность информации, нагрузку преимущественно на рациональную сферу, коммуникативные трудности, нарушение значимых отношений «учитель–ученик» [5, 14, 16].

Медики располагают многочисленными доказательствами того, что степень утомления учащихся, уровень их невротизации, эмоциональный комфорт, а в конечном итоге состояние здоровья зависят от объема учебной нагрузки, содержания образования, методов, режима и технологий обучения. Объем учебной нагрузки в сочетании с напряженным характером учебы являются выраженными психотравмирующими факторами, оказывающими стрессорное воздействие на развивающийся организм. Технический прогресс, уровень развития об-

щества определяют границы сложности школьных программ, их структуру и содержание. При этом закономерности возрастного психического развития ребенка выпадают из поля внимания и перестают быть приоритетными. Избыток содержания, нагрузка исключительно на внимание и механическую память ребенка неизбежно ведет к трудностям усвоения этого содержания и перегрузкам детей. Именно перегрузки считаются главной причиной ухудшения здоровья школьников [1, 5, 14, 16].

Следующая группа причин стрессовых состояний детей возникает из конфликта рационального и эмоционального в образовательном процессе. При избыточности и хаотичности информации наибольшая нагрузка в образовательном процессе приходится на когнитивную, интеллектуальную сферу [2, 5, 11]. Образование теряет эмоциональный запал детства. Оно становится предельно рационализированным и вербализованным. Из-за недостаточности художественно-образных форм в современной системе образования, неиспользования возможностей интуиции, творческой фантазии появилась опасность «однополушарного» развития.

В качестве основной угрозы психологической безопасности образовательной среды выделяется неудовлетворенность основных потребностей детей в личностно-доверительном общении, отсутствие референтной значимости этой среды [1, 5, 6]. К сожалению, в настоящий момент далеко нередкими бывают моменты и события, которые свидетельствуют даже о такой проблеме в школе, как насилие. Это выражается и в словесных оскорблениях ребенка, угрозах, унижении человеческого достоинства, демонстрации нелюбви и неприятия, предъявлении ребенку требований, несоответствующих его возрастным возможностям, а также в использовании оценок и отметок с целью жесткого давления на ребенка и шантажа [2, 9]. Профессионально неадекватный стиль учителя наносит вред нервно-психическому здоровью ребенка, несопоставимый с высокой учебной нагрузкой. Нарушение значимых отношений «учитель–ученик» относят к патогенным факторам школьной тревожности и стресса, формирующим деструктивные функциональные состояния детей в учебной деятельности [3, 13, 14]. В то же время ученые указывают на возможности обеспечения профессиональным педагогом субъективного благополучия учащихся [1, 4, 10, 12].

Причиной психологической травматизации детей могут стать и отношения с одноклассниками. С одной стороны, это неприятие детским коллективом, проявляющееся в оскорблениях и издевательствах, а с другой – наличие в школе фактора соревновательности, ориентация на абсолютно высокие показатели отметок. У отстающих детей легко развивается заниженная самооценка, негативное представление о собственной личности. Такие дети обычно смиряются с ролью «никчемных» неудачников, что в свою очередь препятствует развитию и увеличивает риск психосоматических расстройств [7, 9].

Это, конечно, неполный перечень всех факторов психологической травматизации детей в современной школе. Но оздоровительные мероприятия, соблюдение норм и требований санитарных правил, полноценное питание, на которые указывают чиновники, условия минимально необходимого уровня безопасности образовательного процесса не являются гарантом здоровьесберегающей среды в образовательном учреждении. Важно осознание того, что психотравмирующей является сама система обучения. Традиционные методы, способы, содержание обучения, взаимодействие учителя с учениками, характер отношения между ними неадекватны современной социальной ситуации и сильно усугубляют положение своим расхождением с той задачей, которую призваны решать. А эта задача требует своего осмысления.

Необходимо изменение самого характера системы образования, его целей и идеалов, набора учебных дисциплин, способов взаимоотношений учителя и ученика, учеников друг с другом, организационной структуры школьной жизни. Система – это всегда целостная совокупность взаимозависимых и взаимообусловливающих компонентов. Нельзя и невозможно воздействовать независимо на что-то одно. Изменяя цели, мы должны задуматься над соответствующими ей средствами, которые, с одной стороны, будут адекватны задачам, а с другой, что не менее, а возможно и более важно, позволят сохранить здоровье наших детей и свести к возможному минимуму риски школьного обучения. Другими словами, новые образовательные технологии должны обеспечить воспитание психически здорового человека, должны быть направлены на повышение устойчивости ребенка к психическим расстройствам, должны позволять предупреждать психические нарушения, защищать от воздействий стресса. Сегодня психологическая безопасность образовательной среды рассматривается как важнейшее условие, позволяющее придать образовательной среде развивающий характер.

В последние годы разрабатываются и реализуются на практике многочисленные варианты обучения школьников. Разнообразие форм обучения создает серьезную исследовательскую проблему – охарактеризовать развивающие возможности реализуемых педагогических технологий. Вместе с тем вопрос о том, в какой степени и с каких сторон обеспечивают развитие школьников те или иные учебные программы, важен для получения более полного знания о том, насколько учебные про-

граммы безопасны и отвечают своему назначению и целям, актуальным для современной школы. Создание педагогических технологий, ориентированных на воспитание, прежде всего, психически здоровых людей и рассматривающих личностное развитие как условие такого воспитания, – актуальная задача практической психологии образования.

Гуманистические идеи, которыми «пропитаны» большинство новшеств в современной школе, приводят к тому, что при проектировании образовательных программ акцент ставится не только на развитии способности детей воспринимать культуру, быть тем сосудом, который педагоги должны наполнить «разумным, добрым, вечным», но и быть самим ответственными за дальнейшее совершенствование своих знаний и своей личности. При всем многообразии инноваций существует устойчивая тенденция перехода от установки на развитие детей к ценности саморазвития. Эффективная жизнедеятельность в новых условиях подразумевает соответствующее развитие личности, которому может способствовать современная школа. Сегодня становятся востребованными образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, с развитым чувством ответственности за судьбу страны.

Появление новых образовательных технологий говорит о том, что существующее традиционное образование не может решить всех поставленных задач и потребность в их решении реализуется попытками конструирования иных подходов к обучению. С этой точки зрения представляет особый интерес построение системы гуманистического развивающего обучения школьников на основе Метода активизации резервных возможностей личности и коллектива (автором которого является Г.А. Китайгородская), который изначально создавался в 70-е гг. XX в. для решения задачи краткосрочного обучения взрослых иностранному языку [6].

**Метод активизации возможностей личности и коллектива**

Теоретические основы, заложенные в Методе активизации, базируются на совокупности взаимосвязанных и взаимообусловленных принципов, опирающихся на современные данные смежных наук, раскрывающих и научно обосновывающих предлагаемую концепцию обучения. Три методических принципа: принцип личностно-ориентированного общения, принцип коллективного взаимодействия и принцип игровой (ролевой) организации учебного процесса, – рассматриваются как базовые, акцентируя особую значимость категории общения в обучении. Два дополнительных принципа Метода активизации – принцип концентрированности учебного процесса и материала и принцип полифункциональности упражнений, связаны с авторской моделью овладения учебным предметом Синтез1–Анализ–Синтез2.

Принципы метода служат общему описанию той или иной действующей в рамках данного метода методической системы, ее теоретическому обоснованию и являются научной базой для построения новых систем. На базе метода может быть создана не одна, а множество методических систем. Методическая система рассматривается автором Метода активизации как авторская индивидуальная интерпретация концепции обучения, как тактическая модель, которая реализуется в рамках определенной методической концепции с учетом конкретных целей и условий обучения

При этом следует учитывать, что любая методическая система состоит из целого ряда взаимосвязанных, взаимообусловленных и взаимозависимых подсистем, компонентов. К ним относятся: цели обучения; содержание учебного предмета (отбор, объем, организация и распределение учебного материала); содержание учебного процесса (взаимодействие преподавателя и учащихся, осуществляемое по определенным правилам (метод) на отобранном и специально организованном учебном материале по определенной модели (пути достижения целей за определенный отрезок времени); средства обучения (учебно-методический комплекс, дополнительный и вспомогательный наглядный, аудио-, видео- и т. п. материал и т. д.); совокупность методических и психолого-педагогических приемов.

Конкретные методические системы должны разрабатываться для определенного контингента обучаемых, для достижения конкретных целей и решения конкретных задач обучения в определенных временных условиях. Эти три позиции определяют необходимость и возможность разработки множества методических систем (для дошкольников, начальной школы, средней школы, спецшколы, неязыкового вуза, языкового вуза, курсового – поствузовского обучения, для второго образования и т. д.) и могут быть использованы при выстраивании современной технологии обучения различным учебным дисциплинам [8].

Исходя из вышесказанного мы предположили, что возможно создать целостную систему (т. е. по всем дисциплинам) обучения в начальной и средней школе на основе Метода активизации возможностей личности и коллектива. Целью экспериментального исследования стало отслеживание её влияния на особенности личностного развития школьников.

**Экспериментальная выборка и методы исследования.** Основные положения исследования формулировались и проходили практическую про-

верку в процессе разработки и реализации программы экспериментального обучения на базе Нижегородской школы № 25, которая являлась региональной экспериментальной площадкой.

Экспериментальное обучение проводилось в течение 6 лет в одном и том же классе (период обучения – с 1-го по 7-й класс). Лонгитюдное исследование когнитивного и личностного развития осуществлялось на протяжении всего процесса обучения.

В исследовании приняли участие школьники г. Нижнего Новгорода и г. Москвы. Общее количество испытуемых –196 человек. Из них 77 – учащиеся школы МОУ СОШ № 25 г. Нижнего Новгорода (17 человек – экспериментальная группа, «В» класс) и 69 человек – контрольная группа, все – учащиеся одной параллели, а также – 33 учащихся школ г. Москвы и 77 учащихся школ г. Нижнего Новгорода (контрольная группа для сравнительных срезовых исследований).

В работе использовались следующие эмпирические методы исследования: лонгитюдный формирующий эксперимент (рассматриваемый как пилотажное исследование) и сравнительный метод, направленные на выявление особенностей когнитивного и личностного развития детей, наблюдение, в том числе включенное, видеозапись уроков и бесед по согласию испытуемых, метод опроса, беседы с родителями, детьми, учителями, анкетирование, исследование личностных особенностей учащихся с помощью тестовых методик, изучение продуктов деятельности, контент-анализ. Для подтверждения достоверности результатов и выводов мы использовали следующие методы математической обработки данных: t-критерий Стьюдента для связанных и несвязанных выборок и непараметрический критерий Вилкоксона-Манна-Уитни.

Предметная специфика, возрастные особенности учеников начальной и средней школы, федеральные стандарты и требования к качеству обучения создали особые условия для интерпретации основных положений Метода активизации (МА). Необходимо отметить, что принцип развивающего обучения, подобно другим общедидактическим принципам преломляется в каждом методическом принципе. Любой методический принцип, так или иначе, отражается в каждом компоненте системы обучения, взаимодействия преподавателя и обучаемых. Форма обучения соответствует принципу коллективного взаимодействия, характер деятельности определяется принципом личностного общения, ролевой организации, а содержание отражают принципы полифункциональности упражнений и концентрированности в организации учебного процесса и учебного материала. Наиболее значимыми для нас оказались **три принципа Метода Активизации:**

– *личностного общения,* понимаемый как особым образом организованное обучающее взаимодействие, в ходе которого осуществляется ускоренное образовательное обогащение и активное развитие личности, подразумевающее доверительное диалогическое общение. Возможность организации такого общения предполагает погружение изучаемого материала в определенный контекст: культурный, нравственный, исторический;

– *коллективного взаимодействия,* предполагающий организацию групповых действий, способствующих внутренней мобилизации каждого и развитию коллективистских отношений. В ситуации постоянной смены партнеров и их количества у школьников формируются умения взаимодействовать. Они учатся слушать и слышать друг друга, аргументировать свое мнение и принимать чужое, быть терпимыми, рефлексировать и не бояться высказывать свое мнение;

– *полифункциональности упражнений,* предполагающий постоянное взаимодействие усвоенного ранее материала и нового, опережающего. При этом все упражнения создаются с учетом направленности на формирование коммуникативных умений.

Такой подход к обучению, по мнению автора, предоставляет возможность развития качеств личности, позволяющих ей не только адаптироваться, но и успешно реализовать себя.

**Результаты исследования и их обсуждение.** В результате анализа исследования при наблюдении за учениками экспериментального класса был обнаружен психотерапевтический эффект обучения по МА. Мы будем понимать под психотерапией, в данном контексте, средство, помогающее ребенку нахождение верного представления самого себя, помогающее реализовывать то, что заложено природой. Развитие таких качеств личности, как способность к саморазвитию, самосознание, умение строить межличностные отношения, мы полагаем, может свидетельствовать о психотерапевтическом воздействии обучения.

В результате длительного (шестилетнего) лонгитюдного исследования были обнаружены различия в динамике развития самосознания у школьников экспериментальной и контрольной групп. Диагностика рефлексии, анализа и способности к внутреннему планированию (именно они являются содержанием способности к саморазвитию), которая проводилась на внеучебном материале, выявила статистически значимые различия в уровне их сформированности у учеников экспериментального класса и контрольной группы. Более высокий уровень развития рефлексии учащихся эксперимен-

тального класса отмечается уже на втором году обучения ($p \leq 0,01$).

Так, 64 % учеников, участвовавших в экспериментальном обучении, продемонстрировали способность выполнять упражнения, требующие содержательной рефлексии, притом, что 65 % респондентов контрольной группы показали невозможность осуществлять рефлексивные действия. Более чем у половины детей экспериментального класса уровень осуществления анализа и внутреннего планирования оказался выше среднего.

На основании диагностических исследований, которые включали в себя изучение развития самооценки по методике Дембо-Рубинштейн, изучение оценки и отношения к оценке по методикам, предложенным Т.М. Якобсон, а также на основании систематического психолого-педагогического наблюдения за деятельностью учащихся, анализа детьми собственных работ, исследований школьной тревожности и мотивации, можно сделать следующие выводы:

– у детей экспериментального класса за период обучения в начальной школе формируется способность адекватно оценивать результаты учебной деятельности, личностные качества, свои потенциальные возможности, свой уровень притязаний;

– учебная, а затем и личностная самооценка приобретают такие черты, как адекватность, дифференцированность и рефлексивность уже к концу обучения в начальной школе, в то время как у детей, обучающихся по традиционной системе, эти качества самооценки не развиваются в достаточной мере даже к концу 6-го класса ($p \leq 0,01$);

– в экспериментальном классе отсутствует мотив учения, связаннный с оценкой (отметкой), в то же время год от года растет удельный вес познавательных мотивов. В обычных классах ситуация имеет обратный характер ($p \leq 0,001$).

Данные психолого-педагогических наблюдений позволяют утверждать, что у большей части детей экспериментального класса к моменту перехода в среднюю школу формируется потребность контроля и оценки себя в самых разных жизненных ситуациях.

Изучение школьной тревожности выявило положительное эмоциональное состояние у учащихся и показало статистически значимые различия с контрольной группой по уровню тревожности, связанной с ситуацией проверки знаний и достижений ($p \leq 0,01$), свидетельствующие о низком уровне в экспериментальной группе школьных страхов «сравнения с другими», «сверхответственности», «негативной оценки учителем и одноклассниками» [3], и о том, что школьники ощущают себя в безопасности.

**Заключение.** В настоящей статье, посвященной возможностям создания психологически безопасной системы обучения школьников, мы специально приводим данные и заостряем внимание на показателях личностного развития учащихся, потому что в этих данных проявляются эффекты обучения по Методу активизации. Школа всегда ставила перед собой задачи обучения и воспитания. Но обучение – на уроке, а воспитание – во внеурочное время. Метод активизации своими основополагающими принципами «закрепляет» единство этих двух процессов и предоставляет реальную возможность объединить в пространстве и времени два этих процесса, обеспечивая тем самым возможность создания психологически безопасной образовательной среды, позволяющей развивать психологическое здоровье учеников. Как показал наш опыт, это становится возможным, во-первых, за счет специальной организации подачи учебного материала с использованием различных видов искусств, обращения к левому и правому полушарию головного мозга и применения способов суггестивного воздействия, но самое главное за счет:

– циклической организации учебного материала и учебного процесса в соответствии с моделью Синтез1–Анализ–Синтез2, соответствующей не только развитию мышления, но и процессу познания мира вообще и предполагающей становление субъекта познания;

– специально организованного взаимодействия (как учителя с детьми, учащихся между собой, а также учителей и родителей), носящего личностно-ориентированный характер и позволяющего не только сделать личностно-значимым любой учебный материал, но и слушать и слышать друг друга, быть терпимыми, рефлексировать и не бояться высказывать свое мнение;

– развития взаимоотношений, характерных для коллектива высокого уровня развития;

– создания эмоционально-комфортной, безопасной учебно-воспитательной среды.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. *Баева, И.А.* Психологическая безопасность в образовании : монография / И.А. Баева. – СПб. : Союз, 2002.

2. *Гапонова, С.А.* Психологическое здоровье учащихся как актуальная проблема школьного образования и возможности его профилактики / С.А. Гапонова, И.А. Майорова // Педагогика и психология развития современного детства : материалы междунар. науч.-практ. конф. Ч. 3. Арзамас АГПИ. – 2012. – С. 10–14.

3. *Гапонова, С.А.* Школьные страхи учащихся и пути их преодоления / С.А. Гапонова, Е.Н. Синявина // Нижегородское образование – 2014. – № 1. – С. 90–96.

4. *Гаязова, Л.А.* Обеспечение комплексной безопасности образовательной среды и её психологическое сопровождение / Л.А. Гаязова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2011. – № 142. – С. 27–33.

5. *Дубровина, И.В.* Психическое здоровье детей и подростков / И.В. Дубровина. – М. : Деловая книга, 2000.

6. *Китайгородская, Г.А.* Метод активизации в контексте современных проблем философии образования / Г.А. Китайгородская // Интенсивное обучение иностранным языкам. Метод активизации: актуальные проблемы развития : сб. статей. – М. : Научно-образовательный центр «Школа Китайгородской», – 2004. – с.6-15.

7. *Купченко, В.Е.* Особенности самоотношения подростков – участников буллинга в образовательной среде / В.Е. Купченко, И.Н. Ляшенко // Психология обучения. – 2014. – № 7. – С. 79–86.

8. *Майорова, И.А.* Развивающие эффекты обучения школьников по Методу активизации возможностей личности и коллектива / И.А. Майорова // Вестник университета (Государственный университет управления). – 2010. – № 9. – С. 60–61.

9. *Мариманова, М.С.* Агрессия и социальный интеллект младших школьников в оценке безопасности образовательной среды / М.С. Мариманова, Т.А. Леонова // Психология обучения. – 2014. – № 7. – С. 67–78.

10. *Носенко, Э.Л.* Позитивный личностный ресурс педагога и субъективное благополучие учеников / Э.Л. Носенко, Р.А. Труляев // Вопросы психологии. – 2013. – № 5. – С. 14–24.

11. *Пасынкова, Н.Б.* Связь уровня тревожности подростков с эффективностью их интеллектуальной деятельности / Н.Б. Пасынкова // Психол. журн. – 1996. – Т. 17. – № 1. – С. 169–174.

12. *Пилипенко, В.Ф.* Обеспечение комплексной безопасности в образовательном учреждении. Теория и практика / В.Ф. Пилипенко. – М. : Айрис-Пресс, 2006.

13. *Попова, С.И.* Способы снижения неблагоприятного состояния личности / С.И. Попова // Мир образования – образование в мире. – 2013. – № 2(50). – С. 96–107.

14. *Тарабакина, Л.В.* Эмоциональный мир подростка / Л.В. Тарабакина. – М. : Прометей, 2006.

15. *Юревич, А.В.* Экспертная оценка динамики психологического состояния российского общества: 1981–2011 гг. / А.В. Юревич, Д.В. Ушаков //Вопросы психологии. – 2012. – № 3. – С. 30–44.

16. *Фельдштейн, Д.И.* Современное Детство: Проблемы и пути их решения / Д.И. Фельдштейн // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 2(19). – С. 28–38.

# ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ТРУДА

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ И БЕЗОПАСНОСТЬ ТРУДА В СОЦИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПРОФЕССИЯХ*

***Л.Г. Дикая***

**Дикая Лариса Григорьевна** – доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник Института психологии Российской академии наук (г. Москва).

Контактный адрес: larchick38@mail.ru

В статье рассматриваются проблемы безопасности воздействия состояния эмоционального выгорания на личность профессионала в контексте экзистенциального подхода.

Обоснованно, что в исследованиях безопасности труда в социально-ориентированных профессиях (на примере профессии педагога) должны рассматриваются не только отдельные компоненты эмоционального выгорания педагога, но и его духовно-нравственные качества и ценностные ориентации. Деструкция этих качеств становится фактором, влияющим на безопасность состояния и личность как субъекта деятельности, так и сосубъекта его профессиональной деятельности.

***Ключевые слова:*** функциональное состояние, эмоциональное выгорание, духовно-нравственные качества, деформация личности, потеря смысла жизни, выгорание души, субъекно-субъектные взаимоотношения, безопасность.

Понятие безопасности труда – одно из наиболее часто употребляемых в современных исследованиях психологии труда. Традиционно причиной снижения безопасности и значительного роста числа и уровня опасностей в труде считается интенсивное использование техники, что удовлетворяет многие потребности человека, но представляет источник различных опасностей. Актуальность этих исследований подтверждается международной статистикой, которая свидетельствует, что причинами травматизма в 4 % случаев являются опасные условия труда, а в 96 % – опасные действия работающего человека, так называемый человеческий фактор. Поэтому в работах по безопасности труда предусматривается анализ действий людей, занятых на сложных объектах, особенно на *объектах высокого риска.* В этом направлении выделяются работы, исследующие технологические риски, обусловленные использованием человеком потенциально опасных технологий (П.А. Ваганов, Г. Кирьяков и др.), и высоких технологий (Ю.Я. Голиков, А.Н. Костин и др.).

Конечно, воздействие большинства таких источников опасности может быть уменьшено за счет технико-технологических мер, обученности и сформированности умений и профессиональных компетенций, а также обязательного соблюдения установленных правил поведения и готовности рабочих выполнять требования безопасности, но не внешняя угроза/«опасная ситуация» является единственной и основной причиной снижения безопасности труда в целом. Существенными факторами безопасности труда человека являются психические и психологические возможности человека, позволяющие противостоять этим опасностям, что приводит к значительному снижению цены ошибки; обостренное чувство опасности, когда вдруг возникает необходимость выполнять человеком незапланированные спонтанные действия, при этом часто не осознавая опасности таких действий. Поскольку эти причины оказываются в значительной мере психологическими, то психология становится одним из важнейших средств обеспечения безопасности в трудовой деятельности.

Поэтому психология безопасности труда, объектом которой является безопасность человека как субъекта труда и как личности, занимает особое место среди наук по исследованию проблем психологии безопасности.

В психологических исследованиях безопасности труда человека в настоящее время можно выделить несколько направлений: изучение деятельности и действий субъекта труда, уровня его профессионализма и степени сформированности компетенций, направленных на повышение безопасности; выявление свойств личности и ее способности сохранять устойчивость и сопротивляемость деструктивным внутренним и внешним воздействиям в изменяющейся социально-экономической среде; исследование психических процессов и психических состояний субъекта труда, способствующих адекватному реагированию на опасную ситуацию, особенно в экстремальных и кризисных ситуациях, адаптации к этим условиям [9].

Если первые два направления можно отнести к исследованию факторов, устойчиво повышающим

* Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ № 15-06-10508.

безопасность человека как субъекта деятельности, то последний фактор – неблагоприятные психические состояния, в большей части могут фактором как временно и неожиданно, так и постоянно влияющим на безопасность человека, его деятельность и на другого человека как объекта его деятельности. В эмпирических исследованиях установлено, что безопасное выполнение деятельности возможно только при реализации принципа соответствия психического состояния условиям и содержанию деятельности.

Поэтому именно к психическим и функциональным состояниям было направлено внимание многих авторов, повышающих подверженность работника опасности, снижающих надежность его деятельности.

На первом этапе под функциональным психическим состоянием человека – субъекта труда понимался комплекс характеристик физиологических и психологических процессов, определяющих уровень активности органов и систем организма, особенности жизнедеятельности, работоспособности и поведения человека. Поэтому наиболее исследованным в обычных условиях трудовой деятельности в зависимости от режима работы и содержания деятельности был эмоциональные реакции, состояния напряженности, хронического утомления, монотонии. (Е.П. Ильин, Ю.К. Стрелков, В.И. Медведев, А.А. Обознов, С.В. Егоров, В.Г. Кострица и др.). Позже в исследованиях деятельности в стрессогенных ситуациях были выделены состояния психическй напряженности и стресса (Р. Лазарус, Л.А. Китаев-Смык, А.Б. Леонова, В.И. Медведев, А.В. Махнач, Л.Д. Чайнова, C.L. Cooper, V. Hodap, K.W. Nenser, G. Weyek и др.)

Особенно актуальной проблема повышения безопасности человека стала при выполнении человеком сложных видов профессиональной деятельности в экстремальных условиях, так как развивающиеся в этих условиях трудные и неблагоприятные для субъекта функциональные состояния стресса и дистресса могут приводить к возрастанию неудовлетворенности трудом, дезорганизации профессиональной деятельности, дезадаптации, вплоть до отказа от деятельности, потере здоровья, депрофессионализации, разрушению личности и, как следствие, к снижению надежности и безопасности профессиональной деятельности (В.А. Бодров, Г.С. Никифоров, А.А. Обознов, К. Смит, Т. Смит, Т. Кокс, Р. Хоки и др.).

В этих исследования был выявлен внутренний фактор развития неблагоприятных состояний субъекта труда, опасных для его деятельности, – личностный фактор, включающий повышенный уровень личностной тревожности и некоторые личностные свойства, как например, фрустрированность, невротичность личности, мотивационно-волевые летерминанты, сниженные регуляторные возможности и т. п. Данные этих исследований показали, что для повышения безопасности труда необходимо снижение внутренней напряженности человека, которое возможно, как за счет снижения интенсивности внешних экстремальных факторов воздействия, так и за счет профессионального отбора, профессиональной подготовки, обучения методам саморегуляции состояний. Были разработаны общие и индивидуальные стратегии предупреждения и преодоления воздействия этих состояний на человека, особенно при управлении сложными техническими объектами в экстремальных условиях деятельности (С.В. Белов, А.Ф. Власов, Л.П. Гримак, Г.В. Макаров, М.И. Марьин, О.Н. Русак и др.).

Несмотря на это, проблема безопасности действительно относится к разряду «вечных», так как процесс усложнения техники происходит постоянно, появляются новые и опасные технологии, возрастает социальная и профессиональная напряженность.

Но на современном этапе особую значимость для общества приобрели социальные профессии и интерес исследователей, сместился с проблем безопасности роли и деятельности человека за сохранение безопасности жизни человечества и экологии среды на исследование безопасности личности субъектов социально-ответственных профессий, вступающих в субъектно-субъектные отношения, когда один субъект более зависим от другого – его знаний, отношения, личности.

В научной литературе стали появляться работы по безопасности, исследующие политические, экологические, инвестиционные, кредитные, финансовые и другие риски. Вопросы, связанные с анализом психологической безопасности поднимаются исследователями в контексте информационной и организационной безопасности (Г.В. Грачев, В.Е. Лепский, Т.С. Кабаченко и др.). В исследованиях рассматриваются социально-психологические аспекты безопасности, психологические характеристики безопасности в образовании (И.А. Баева, В.А. Дмитриевский), педагогические аспекты подготовки подрастающего поколения в контексте их дальнейшей безопасности жизнедеятельности (Р.И. Айзман, В.В. Марков, Ю.В. Репин, Ю.В. Чеурин и др.)

По общему признанию отечественных ученых, педагоги, врачи, социальные работники относятся именно к таким видам субъект-субъектных профессий, которые оказывают наиболее деформирующее воздействие на личность профессионала (Л.М. Митина, Р.М. Грановская, А.А. Реан).

В этих видах деятельности личностная безопасность, по мнению автора, является наиболее значимой психологической проблемой, так как она является следствием остальных форм безопасности.

Недаром определение безопасности, сложившееся в начале XX в., включало «спокойное состояние духа» человека, считающего себя защищенным от опасности, затем как состояние защищенности сознания. Позднее безопасность личности стали определять как состояние защищенности жизненно важных интересов личности субъекта системы «деятельность – общество и государство». Такое определение предполагает подход к безопасности личности как сложной, разноплановой, многоуровневой системе жизнеобеспечения человека.

Но и в этих определениях не раскрываются сущностный смысл и содержание психологических факторов безопасности специалистов социальной сферы, особенно в организациях с повышенной социальной ответственностью, когда от психического, физического и личностного состояния специалиста зависит не только его безопасность, как личности, но в большой степени, а иногда полностью, безопасность объекта (субъекта) его деятельности, например, члена организации – от руководителя, пациента – от врача, учащегося – от педагога или воспитателя, клиентов от психотерапевта, детей – от социального работника, включая опекуна или замещающего родителя и т. д.

Это находит подтверждение в выявлении за последние годы в исследованиях деятельности специалистов этого профиля особого состояния – профессионального выгорания, которое вызывает негативные изменения не только в деятельности, состоянии, но деформацию личности и сознания профессионала, что является не безопасным для результата их деятельности. Эти исследования показали, что состояние выгорания специалиста формируется вследствие нарушения оптимального функционирования человека в системе «субъект – субъектные отношения» и проявляется в негативных психических состояниях, установках, отношениях к себе или к собственным достижениям, к другим сосубъектам профессиональной деятельности (W.B. Schaufeli, D.V. Dierendonck, C. Maslach, M.P. Leiter, S.E. Jackson, M. Burish, В.А. Бодров, Т.И. Ронгинская, Н.Е. Водопьянова, Е.П. Ильин, Л.А. Китаев-Смык, В.Е. Орел, Л.Г. Дикая, О.Н. Доценко, М.В. Борисова, Т.В. Форманюк, С.Б. Величковская, Е.С. Старченкова и др.).

С самого начала возникновения этого феномена авторы придерживались представления о ведущей роли в развитии выгорания специалистов этих профессий, дефицита или редукции эмоциональных, рефлексивных, коммуникативных и когнитивно-поведенческих качеств профессионала при необходимости устойчивой направленности их внимания на «субъектные» коммуникации. Но главная причина «выгорания» – психологическая, душевное переутомление от профессионально вынужденного общения. «Выгорание – плата за сочувствие» – так назвала Кристина Маслач свою книгу [26]. Поэтому эмоциональное выгорание рассматривается как «отравление» коммуникациями (И. Харди) или как последствие душевного переутомлении от профессионально вынужденного общения (Л.А. Китаев-Смык, W.S. Pain, B.A.Farber, A.Pines).

Особенно быстро и заметно выгорание наступает при чрезмерной нагрузке у людей, которые по долгу службы должны «дарить» клиентам тепло своей души. Жертвами «выгорания» в первую очередь оказываются психотерапевты, учителя, врачи и социальные работники, т. е. профессионалы общения, призванные и обученные вежливо и душевно обслуживать других людей. Была замечена подверженность «выгоранию» администраторов всех уровней [28]. Сотрудники, работающие с клиентами (менеджеры, продавцы-консультанты, банковские служащие), т. е. низшее звено организационной структуры фирм, также быстро теряют способность «привлекательно» общаться с людьми, нанося этим заметный финансовый ущерб своей организации (М.В. Агапова, А.Е. Константинов и др.). Но особенно опасно «выгорание личности» сотрудника правоохранительных органов, наделенного возможностью своевластно обращаться с людьми. Сотрудники этих сфер деятельности наиболее подверженны выгоранию [5, 25].

В связи с тем что данный феномен проявляется в широком спектре социально-ориентированных профессий, а его негативные последствия вызывают снижение производительности, трудовой мотивации, ухудшение профессионального здоровья, личностную деформацию, снижение организационной лояльности субъектов труда и др., то эти проявления выгорания становятся предикторами и факторами снижения безопасности личности профессионала и объектов его деятельности. Поэтому раскрытие природы профессионального выгорания человека и механизмов противодействия ему на настоящий момент является актуальным направлением в исследованиях безопасности труда.

Необходимо отметить, что внимание к феномену «выгорание» (burnout – английская аббревиатура выгорания), в восьмидесятые годы в англоязычных странах, а позже и России потеснило термин stress со страниц сотен научных публикаций и диссертаций (R.J. Alexandr). Проблеме выгорания посвящались конференции, сборники статей (Pain W.S. (ed.) 1982; Farber B.A. (ed.) 1983; Pines A., Maslach C. (eds.), 1979; Maslach C., Jackson S.E. 1982.; Reid K.E. (ed.), 1979; Jones J.W. (ed.), 1981; Gillespie D.F. (ed.) 1986. и др.) и монографии (Maslach C., 1982; Cherniss C. 1980; Edelwich J., Brodsky A., 1980; Pines A.M., Aronson E., Kafry D. 1980; Potter

B.A.; Veninga R.L., Spradley J.P., 1981; White W.L. 1979 и др.).

К факторам, вызывающим выгорание у специалистов социальных профессий относятся не только психологическое, душевное переутомление от профессионально вынужденного общения, но существуют и ряд других факторов и причин. К их числу можно отнести огромную ответственность социального работника: врачей за жизнь и здоровье пациентов, педагогов, воспитателей – за здоровье, психическое состояние воспитанников и учащихся, социальных работников, обслуживающих пожилых людей на дому, – за здоровье, настроение, жизнь своих подопечных и т. д. Это вызывает у этих специалистов психическую напряженность, стресс, эмоции переживания страданий, боли, отчаяния, раздражения и т. п., которые так или иначе по механизму эмоционального заражения передаются сотрудникам соответствующих центров и организаций. И если не предпринимаются никакие меры для его преодоления, то «выгорание» из профессиональной деструкции превращается в *профессиональную деформацию личности.*

К рискам возникновения профессионального выгорания у специалистов «субъект-субъектных» профессий («помогающих», сервисных, управленческих) в настоящее время относят также социальные, личностные и деятельностные факторы: высокую интенсивность коммуникаций с большой *информационно-энергетической нагрузкой, ответственностью и когнитивной сложностью; «вынужденный» (регламентированный)* характер коммуникаций по времени, количеству, формам и качеству общения, от которого во многом зависит результат деятельности; *«субъект-субъектный» (интерактивный) характер взаимодействия* в процессе коммуникаций, когда каждый коммуникатор выступает как равноправный субъект, имеющий собственную мотивацию, интересы, цели, мнения, выдвигает собственные требования, проявляет активную позицию, отстаивает собственную «выгоду», статус и др.

Все это позволяет ряду ученых рассматривать феномен выгорания в контексте профессионального кризиса, психологического отчуждения и смыслоутраты как причин и следствий профессионально-личностной деформации (К. Хорни, Е.Н. Осин, Л.А. Китаев-Смык, К. Хорни, Е.Н. Осин, Н.Е. Водопьянова).

Еще одним фактором риска развития выгорания ряд исследователей относит увеличение стажа работы специалистов, у которых развитие эмоционального выгорания может приводить к снижению психического и физического здоровья и оказывать значительное, но внешне незаметное влияние на нравственное здоровье специалиста (Е.И. Артамонова, 2000, Н.Е. Водопьянова, 2008, Л.Г. Дикая, 2003, 2010, И.А. Курапова, 2009, В. Франкл, 1990, C. Maslach, 1997).

Н.Е.Водопьянова в своих работах в качестве риска возникновения психического выгорания и ухудшения профессионального здоровья относит дисфункции ценностно-смысловой регуляции личности [6, 7] и сложившийся комплекс экономических проблем, среди которых маленькая заработная плата, недостаточная техническая оснащенность школ, а также социально-психологических проблем, связанных с падением престижа этих профессий, что делает их труд в нашей стране чрезвычайно психически напряженным, а условия деятельности стрессогенными (О.Н. Гнездилова, 2007).

Как и любое функциональное состояние, выгорание проходит несколько фаз, каждая из которых может стать небезопасной для субъекта общения. Исследования показали, что профессиональное выгорание развивается постепенно вследствие кумулятивного эффекта негативных последствий воздействия профессиональных и организационных факторов стрессов, кризисов, экзистенциального разочарования от нереализованных ожиданий, дисбаланса в ресурсном обеспечении субъекта труда.

Позднее динамика этого компонента «выгорания» была систематизирована (C. Maslach, В.В. Бойко, Т.И. Рогнинская, Н.Е. Водопьянова).

На первой фазе реагирование без чувств и эмоций – наиболее яркий симптом начальной фазы «выгорания». К специалисту приходит ощущение, что эмоционально он уже не может помогать субъектам своей деятельности – не в состоянии войти в их положение, соучаствовать и сопереживать, отзываться на ситуации, которые должны трогать, побуждать, усиливать свою интеллектуальную, волевую и нравственную активность. Постепенно симптом усиливается и положительные эмоции проявляются все реже, а отрицательные (резкость, грубость, раздражительность, обиды, каприз) все чаще; потом специалист почти полностью исключает эмоции из сферы профессиональной деятельности – его почти ничего не волнует, почти ничто не вызывает эмоционального отклика – ни позитивные обстоятельства, ни отрицательные, специалисты работают как роботы, как бездушные автоматы. В эмоциональной сфере наблюдаются «огрубление чувств», сужение и обеднение эмоционально-психологической сферы личности, ослабление способности контролировать и регулировать свои эмоции и чувства; развитие ощущения эмоциональной неуравновешенности, повышение уровня конфликтности (внешнее и внутреннее), ослабление волевых качеств и способности к сознательному самоконтролю. К этому нередко присоединяется состояние перманентной усталости и *депрессии.*

Это вызывает в интеллектуальной сфере некоторое притупление способности к самостоятельному мышлению, к принятию решений, потерю способности к самостоятельной учебе и профессиональному развитию; затруднениям с принятием решений в нестандартной ситуации, склонности к шаблонному мышлению и догматизму, завышенной самооценке своих знаний и способностей; снижению общего объема знаний, используемых при решении профессиональных задач. В личностной сфере наблюдается развитие некритического отношения к собственному мнению и оценкам происходящего, преувеличенному вниманию к персональному и профессиональному опыту, о возникновение внутреннего напряжения, часто это связано с его представлением о несоответствии достижений в профессиональной деятельности их ожиданиям, между профессиональными притязаниями и реальным положением.

Данные изменения свидетельствуют о начале эмоциональной и личностной деформации специалиста, что может наносить ущерб сосубъектам общения, которые переживают проявленное к ним безразличие и могут быть глубоко травмированы психически и физически. Особенно опасна демонстративная форма эмоциональной отстраненности, когда врач, социальный работник всем своим видом показывает: «плевать на вас».

Маслач, систематизируя развитие выгорания и его влияния на отношения с клиентами, так описывала эти изменения. Если в начале своей деятельности у социального работника преобладает желание и усердие как можно лучше обслуживать клиентов, то потом переживание по поводу неблагодарности клиентов, приводит к тому, что специалист начинает игнорировать клиентов, уклоняться от работы с ним, чувствовать неприязнь к ним (пациентам, покупателям, ученикам и др.). Стараясь скрыть свое раздражение на начальство, работу, работник вдруг выплескивает из себя озлобленность и жертвой, как правило, становится ни в чем не повинный человек, который ждал от профессионала помощи или хотя бы участия. И если клиент может, то он отказывается работать с этим специалистом. Этот компонент выгорания персонала был назван Маслач «конфронтацией с клиентом».

Реагирование без чувств и эмоций – наиболее яркий симптом «выгорания». Ярким примером является состояние выгорания специалистов, работающих с пожилыми людьми. Они пытаются облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат, к ним приходит ощущение, что эмоционально он уже не может помогать субъектам своей деятельности – не в состоянии войти в их положение, соучаствовать и сопереживать, отзываться на ситуации, которые должны трогать, побуждать, усиливать интеллектуальную, волевую и нравственную отдачу. Постепенно симптом усиливается, все реже проявляются положительные эмоции и все чаще отрицательные (резкость, грубость, раздражительность, обиды, капризы). Социальные работники почти полностью исключают эмоции из сферы профессиональной деятельности – их почти ничего не волнует, почти ничто не вызывает эмоционального отклика – ни позитивные обстоятельства, ни отрицательные, специалисты работают как роботы, как бездушные автоматы [2].

Это свидетельствует о профессиональной деформации личности и наносит ущерб субъекту общения, в данном случае – клиентам-пенсионерам. Пожилые люди обычно переживают проявленное к ним безразличие и могут быть глубоко травмированы.

На фазе «Истощение» необходимость общения с обслуживаемыми ими людьми провоцирует у специалистов отклонения в соматических или психофизиологических состояниях, мысль о своих клиентах вызывает плохое настроение, дурные ассоциации, бессонницу, чувство страха, неприятные ощущения в области сердца, сосудистые реакции, обострение хронических заболеваний. Они становятся подверженными формированию таких личностных симптомов, как «загнанность в клетку», эмоциональный дефицит, эмоциональная отстраненность, неадекватную редукцию профессиональных обязанностей. Если на предыдущей фазе общение субъекта деятельности становится опасным для клиента, на этой фазе оно уже небезопасно для самого специалиста.

На следующем этапе, наиболее социально и экономически опасном, происходит «Потеря ценностных ориентаций». В общении с клиентами и сослуживцами у человека возникает навязчивое недоверие к их высказываниям. Оно может чередоваться или сочетаться с недовольством собой, с ощущением снижения своей компетентности в работе. «Выгорающая личность» портит всем настроение и климат в коллективе, заражает его «выгоранием». Такого человека все чаще охватывает мучительное ощущение своей несостоятельности: «Я не состоялся как профессионал». «Выгорающий» может пытаться сменить работу. Но если и там он вновь будет работать с людьми, то «выгорание его души» лишь на короткое время, казалось бы, прекратится, однако, потом оно будет только углубляться. Завершает нарастание этой формы «выгорания» утрата представлений о ценностях жизни, т. е. состояние, в котором человеку стало «на все наплевать».

Так, профессор А.В. Буданов, много лет изучавший профессиональную деформацию сотрудников ОВД, описал ее важнейшие компоненты. На первое место по значимости он также поставил то,

что: «…в профессионально-нравственной сфере деформация личности проявляется в утрате адекватного представления о гражданском и нравственном смысле профессиональной деятельности, формировании ощущения ее бесперспективности, в притуплении профессионального долга, росте эгоцентризма и эгоизма. Как следствие – формальный подход к работе или использование профессиональной деятельности для достижения личных, узко эгоцентрических целей» [5].

«Если руководитель служебного коллектива и наиболее нравственно зрелые его члены не устраняют причин «выгорания», то развивается обширный комплекс деформации личности отдельных или многих сотрудников. Шлыкова также рассматривает психологическую безопасность как целостную систему процессов, «результатом протекания которых является соответствие потребностей, возможностей субъекта отраженным характеристикам реальной действительности» [9: с. 199].

Мугулов Ф.К. также считает, что «Личность является первичным самодостаточным элементом отношений безопасности, формирует в своей диспозиционной структуре определенные предрасположенности к восприятию своего существования, оценки условий жизнедеятельности, вырабатывает ценностные ориентации и установки на конкретные формы поведения…» [21: с. 96].

Т.И. Ронгинская [22], выделяя стадии выгорания, также описала последние стадии выгорания как потерю смысла жизни, возникновение экзистенциональной пустоты, а Л.А. Китаев-Смык [15, 16] определил их как «выгорание души». Ими было выявлено, что на четвертой и пятой стадиях профессионального выгорания происходит выраженное смысловое отчуждение, проявляющееся в у субъекта в чувстве «бессилия» и «нигилизма» как деструктивных жизненных установок (потери веры и смыслов активной деятельности), нарушении смысловой регуляции, снижении активности жизненной позиции и уверенности. В результате возникает потеря смысла деятельности и жизни в целом и «духовная пустота»: происходит профессиональная деградация человека. Она проявляется в потере интереса к работе, и, как следствие, в снижении деятельностной, личностной и коммуникативной компетентности.

Можно сказать, что в этих видах деятельности психологической особенностью профессиональной деформации специалиста является именно экзистенциональный аспект синдрома эмоционального выгорания личности, которая отрицательно влияет на отношение к деятельности и коллегам, но особенно не безопасна для субъектов их деятельности (у педагогов – для учащихся, воспитателей детских учреждений и замещающих родителей – для детей, у врачей – для пациентов, у руководителей – для сотрудников и организации в целом и др.). Это состояние сопровождается с ощущением ими бесполезности и безысходности.

Можно сказать, что состояние профессионального выгорания существенно отличается от других функциональных состояний профессионала, в том числе стресса, тем, что в процессе перехода к последним глубоким изменениям в этом состоянии затрагивается ценностно-нравственная сфера и духовная сферы личности.

Австрийский психолог А. Ленглэ такой феномен объяснял дефицитом «экзистенционального смысла» [19: с. 5], что проявляется в представлении о своей деятельности как о бессмысленной, в чувстве опустошенности.

Поэтому вполне правомерен переход в исследованиях выгорания от личностно-деятельностного подхода к экзистенциональному подходу, который акцентирован на исследовании потери смысла профессиональной деятельности, на выявлении диссонанса в духовно-нравственной жизни человека. Ведь главная философская проблема экзистенциализма – это смысл существования человека, что предполагает задуматься над своей профессиональной деятельностью и ценностью жизни. Поэтому потребность в изучении этого понятия в контексте решения проблем обеспечения высокой эффективности и безопасности профессиональной деятельности становится все более актуальной.

Вследствие этого в настоящее время именно экзистенциальные причины и последствия синдрома выгорания стали в центре внимания исследований по выгоранию (Н.В. Гришина, Е.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк, Е.С. Романова, М.Ю. Горохова). В этих исследованиях было выявлено, что только для последних стадий выгорания характерны потеря смысла жизни, возникновение экзистенциональной пустоты, или «выгорание души».

Поэтому исследование духовно-нравственных детерминант эмоционального выгорания специалистов социальных профессий является актуальной задачей на сегодняшний день не только потому, что они оказывают негативное влияние на личность самих социальных работников, их деятельность и здоровье, но и на личность того, кто находится рядом с ними, кто вынужден обращаться за помощью к данным специалистам, и поэтому они становятся «заложниками синдрома выгорания у этих специалистов».

Но анализ психологической литературы показал, что, несмотря на то, что многие авторы выделяют условия и факторы, способствующие формированию синдрома эмоционального выгорания (В.В. Бойко, Н.Е Водопьянова, Н.В. Гришина, Е. Малер, К. Маслач, Т.А. Немчин, В.Е. Орел, Г. Селье, Т.В. Форманюк, Х. Фроудинберг,

А.С. Шафранова и др.), публикаций, описывающих особенности влияния синдрома выгорания от тех, кто выгорает и кто заражается выгоранием от специалиста социальных профессий, и насколько они не безопасны для людей, которые от них страдают люди, в той или ной степени обслуживаемые ими, в психолого-педагогической теории и практике изучены недостаточно.

По общему признанию отечественных специалистов педагогическая деятельность – один из видов профессиональной деятельности, наиболее деформирующих личность человека, и среди учителей наблюдается довольно большой процент страдающих эмоциональным выгоранием (Л.М. Митина, Р.М. Грановская, А.А. Реан). Социальной проблемой становятся педагогическое равнодушие и индифферентность учителей, проявляющиеся в эмоциональной сухости, игнорировании индивидуальных особенностей учащихся, что психологами рассматривается как профессиональная деформация педагогов. Поэтому актуальными становятся исследования психологической безопасности личности ребенка в процессе образования.

И нас заинтересовали вопросы: зависит ли развитие эмоционального выгорания педагогов от нравственно-ценностных основ их личности и какое влияние это может оказывать на их отношения педагогов к ученикам, небезопасно ли оно для учеников.

В наших исследованиях [9, 10] мы придерживались представления на феномен выгорания как на феномен личностной деформации, обусловленной негативными психологическими переживаниями, связанными с продолжительными и интенсивными межличностными взаимодействиями, отличающимся высокой эмоциональной насыщенностью (А.Р. Каримова, Н.И.Постникова, И.Ш. Шавалиева, Б.А. Ясько).

Необходимо подчеркнуть, что и в этой работе мы рассматриваем выгорание не только *как* вид *психического состояния, но* как *состояние личности человека, с позиции экзистенционального подхода,* включая высшие потребности, высшие нравственные ценности и духовную сферы личности педагога.

Вообще деятельность педагога является профессионально духовной по своей сути. В узком смысле духовность педагога можно определить как профессиональное качество, характеризующее его личностную зрелость и выражающееся в устремлении к высоким идеалам [3]. По мнению Л.М. Митиной, главной духовной ценностью педагога является развитие личности ученика. Духовное богатство педагога проявляется, прежде всего, в щедрой любви к детям, в высокой нравственности и совестливости; он стремится понять смысл и цель жизни, свое профессиональное предназначение, богатство духовного мира растущего человека [20]. И нравственные ценности, которые проявляются в отношениях педагога с окружающими людьми – добро, благородство, справедливость, альтруизм Н.А. Асташова помещает на вершину пирамиды духовных ценностей педагога XXI в., наряду с экзистенциальными ценностями, к которым относит смысл и ценность жизни, свободу, решимость, надежду, веру, любовь, заботу, совесть, ответственность [3]. Рассматривая истоки нравственности В.Д. Шадриков почеркивает, что «…есть все основания в качестве ведущей действующей силы становления человечности рассматривать духовность» [23: с. 102] и через осознание себя и своих отношений с другими людьми осознание добра и зла.

В своем исследовании мы опираемся на определения духовности, предложенные [14]:

- духовность – это субъективная реальность, которая объективно проявляется в активности, реализующейся в поиске смысла жизни, детерминированном ответственностью за свою жизнь и потребностью в самоактуализации; духовность выступает как качество человека, стремящего к активным преобразованиям в себе, как принцип его жизнедеятельности, заключающийся в стремление реализовать свой потенциал;
- духовность как специфическая активность приводит к одноименному интегральному качеству личности, которое отражает человеческую специфику организации жизнедеятельности, проявляющейся во внутренней духовной работе по самопознанию, реализации себя и своих возможностей в выбираемом варианте и качестве жизни.

Духовно-нравственную сферу личности педагога мы оценивали помощью диагностических методик «Духовный дифференциал» Г.А. Аминева с соавт. [1], позволяющий исследовать выраженность духовной силы (ДС), духовной красоты (ДК), духовной активности (ДА), а также «Духовный кризис» Л.В. Шутовой, А.В. Ляшук [24], для оценки вероятности духовного кризиса, и дополнительно уровни напряженности экзистенциального вакуума и ведущей тенденции в духовном развитии.

Степень эмоционального выгорания педагогов определялась с помощью методики В.В. Бойко «Опросник выгорания» [4], также оценивающий, кроме процессуального характера эмоционального выгорания, отдельные симптомы выгорания, которые характеризуют изменение таких нравственно-ценностных особенностей личности специалиста, как «неудовлетворенность собой», «эмоционально-нравственную дезориентацию», «личностную отстраненность или деперсонализацию».

Для изучения отношения педагогов к работе, к учащимся И.А. Кураповой [18] был разработан специальный опросник, основанный на методе незаконченных предложений. Опросник отношения к учащимся включал вопросы относительно эмоций,

испытываемых по отношению к учащимся; образа учащегося (положительный и отрицательный), действия, допускаемые педагогом по отношению к учащимся, наличие/отсутствие желания неформально общаться с учащимися. Кроме того, педагогу предлагалось описать свои действия в этих ситуациях и выразить свое отношение к ним. В работе использовались метод семантического дифференциала и методы статистической обработки данных, включая корреляционный анализ r-Пирсона, факторный анализ (метод главных компонент), регрессионный анализ, φ* Фишера, U-критерий Манна-Уитни и Т-критерий Вилкоксона. Обработка результатов по опросникам проводилась с помощью контент-анализа.

В эмпирическом исследовании приняли участие 115 педагогов г. Йошкар-Олы, из них 55 человек – учителя средних общеобразовательных школ, 60 человек – преподаватели вузов. Разброс показателей педагогического стажа респондентов составил от 1 года до 39 лет. Средний возраст школьных учителей – 39 лет, преподавателей вуза – 36 лет. Основной контингент – женщины.

В работе И.А. Кураповой было выявлено, что в той или иной степени большинство педагогов (89,6 %) не удовлетворены своей жизнью, часто испытывают чувство бессмысленности жизни, отчаяние, а у 6,1 % педагогов оно выражено значительно. Никогда не испытывают это состояние только 4,3 % педагогов. Это совпадает с данными по степени выраженности экзистенциального вакуума и по показателю вероятности духовного кризиса (средний уровень по всей выборке составляет 51,5). Наиболее высокий показатель духовного кризиса выявлен у педагогов от 31 до 40 лет ($p \leq 0,05$), несколько ниже у педагогов старше 50 лет. Наши данные показали, что в условиях негативной тенденции переживания духовного кризиса человек с постоянной периодичностью может впадать в состояние отчаяния, признаки духовного кризиса постепенно нарастают и человек не может конструктивным путем выйти из кризиса [10, 17]. Полностью выгоревший специалист вряд ли изменится и сможет вернуться в свою профессию, кроме того, он становится фактором, небезопасным для субъектов своей деятельности.

Это особенно важно, так как большинство врачей, преподавателей, социальных работников входят в эту возрастную группу и взаимодействует с учащимися, пациентами, клиентами, переживая духовный кризис. Если педагог, переживает духовный кризис, чувствует неудовлетворенность собой, ощущает безвыходность своего положения, эмоциональный дефицит, утрачивает интерес к другим людям, испытывает психосоматические нарушения, и профессионально выгорает, то это может приводить к деформации отношений с учениками.

В работе было выявлено, что в отношении педагогов к учащимся проявляются личностные, духовные качества педагога и то, как он понимает смысл своей профессиональной деятельности. Когда педагог, если даже разделяет основные нравственные идеалы (доброта, красота, честность и др.), не в состоянии проявлять достаточную активность в нравственном воспитании подрастающего поколения, это может представлять определенную опасность для формирующейся личности ученика. Сложившиеся отношения к учащимся могут либо положительно сказываются на формировании их личности, либо приводят к ее деформации.

Проанализировав характеристики духовности у педагогов с разным типом отношения к учащимся, нами были выявлены определенные связи духовного профиля педагогов и типа отношения к учащимся. Выделены 5 типов отношения педагогов к учащимся: личностное, положительное, категоричное, нейтральное и противоречивое.

Педагоги с самыми низкими показателями духовного кризиса и отсутствием экзистенциального вакуума успешно сочетают личностное и положительное отношение к учащимся, проявляют заинтересованность в повышении активности учащихся на занятиях, поощряют их творческий поиск, свободное самовыражение. Если для педагогов характерен интенсивный внутренний поиск смысла жизни, то в дискуссиях с учащимися они продолжают свой поиск, тем самым, заставляя и самих учащихся задумываться о глобальных категориях мироздания.

Самый высокий духовный кризис у педагогов с положительным и противоречивым отношением к учащимся, ниже всех – у педагогов с категоричным отношением. Самые высокие показатели экзистенциального вакуума – у педагогов с противоречивым и личностным отношением к учащимся. У педагогов с личностным и положительным отношением к учащимся преобладает регрессивная тенденция, т. е. склонность к снижению духовного кризиса.

У педагогов с категоричным, нейтральным и противоречивым отношениями к учащимся с наибольшей вероятностью возникает духовный кризис и, как следствие, развитие выгорания. При этом у педагогов с противоречивым отношением наблюдается постоянное усугубление духовного кризиса. Педагоги с категоричным отношением к учащимся склонны отрицать переживания духовного кризиса, убегают от него в работу. Эти данные подтверждают тесную взаимосвязь духовности педагогов, их отношения к работе, учащимся.

Образ учащегося, который формируется у педагога, зависит от таких особенностей педагогов, как принятие агрессии, чувствительность, восприятие

природы человека, самоуважение, принятие себя, принятие ценностей самоактуализации. У более уважающих себя педагогов ($r = –0,339$, $p \leq 0,01$) формируется положительный и гуманный образ учащихся, причины трудностей у учащихся они объясняют отсутствием необходимых мотивов. Чем более педагоги принимают ценности самоактуализации ($r = 0,225$, $p \leq 0,05$) и свои слабости ($r = 0,194$, $p \leq 0,05$), тем более требовательны они к учащимся, отстраняются от общения с ними. Педагоги с выраженной чувствительностью к нуждам людей ($r = 0,198$, $p \leq 0,05$), принятием агрессии ($r = 0,277$, $p \leq 0,01$) больше ценят в своих учащихся волевые качества и способности; для педагогов с ориентацией на положительное в человеке характерно выделение у своих учащихся положительных личностных качеств: искренности, открытости, коммуникабельности, доброжелательности ($r = –0,199$, $p \leq 0,05$).

И хотя выявлены некоторые прямые связи между нравственно-духовной сущностью личности педагогов и их отношением к учащимся, необходимо отметить, что связь нравственно-духовных особенностей личности педагогов и их отношения к учащимся косвенная. Нравственно-духовные основы личности связаны с отношением к работе больше, чем с отношением к учащимся. Можно предположить, что отношения к учащимся опосредуются нравственно-ценностными особенностями личности через отношение к работе.

Вместе с тем необходимо иметь в виду, что повышение педагогической и психологической компетентности педагогов и родителей также могут не привести к однозначно положительным результатам в развитии психологически травмированной личности ребенка без учета его индивидуальных особенностей, личностных свойств и качеств, а также склонностей к проявлению психологической устойчивости и сопротивляемости.

Поэтому мероприятия по повышению безопасности для такого рода социальной работы должны носить постоянный комплексный характер и включать в себя информативный, диагностирующий и формирующий аспекты в сочетании с профориентационной подготовкой персонала к будущей работе.

**Заключение.** Данные подтвердили, что синдром «выгорания» личности можно сравнивать с симптоматикой «стресса жизни», но нельзя их отождествлять. И хотя другие исследователи не отождествляют эффекты выгорания и профессиональные стрессы, рассматривая эмоциональное выгорание не как разновидность стресса, а как результат влияния комплекса стрессогенных факторов (С. Маслач, К. Кондо, Е. Махер, А. Г. Абрумова, В. В. Бойко).

Если так подходить, то исчезает отчетливое, правильное представление о состоянии важном для многих людей о феномене «выгорание души», что разрушает концепцию «выгорания личности, персонала», провозглашенную Кристиной Маслач и может дезориентировать специалистов, пытающихся помочь «выгорающим» людям. Часто пишут: «профессиональное выгорание», подчеркивая результат – ухудшение работоспособности, упуская главное – духовно-нравственную деформацию личности профессионала.

Кроме того, в исследованиях безопасности труда в социально-ориентированных профессиях (на примере профессии педагога) должны рассматриваются не только отдельные компоненты эмоционального выгорания педагога, но и их личностные особенности, их стремление к удовлетворению базовой потребности в безопасности через социальную самореализацию, а также последствия влияния его эмоционального выгорания на динамику субъектно-объектных взаимоотношений, выступающих в виде «динамических моделей развертывания личности в процессе деятельности» (Л.И. Анцыферовна). Наши данные подтвердили, что нравственно-ценностные особенности личности педагогов являются детерминирующими в отношениях с детьми в их профессиональной деятельности, так как любые отношения – практическая реализация морально-нравственных принципов, духовных идеалов, ценностных ориентаций личности. Поэтому среди подходов к формированию психологической безопасности личности особое место должно занимать экзистенциально-гуманистическое направление (С. Мадди, К. Роджерс, В. Франкл др.). В рамках данного направления, можно говорить о возможности современной психологии понимать психологическую безопасность личности человека как его способность творить свою судьбу, получать активный жизненный опыт, отвечать на опасности осознанной системой поведения, а тем самым противостоять им.

Все это обусловливает особое место экзистенциально-гуманистического направления среди подходов к формированию психологической безопасности личности, так как главная философская проблема экзистенциализма – это смысл существования человека, что предполагает задуматься над своей профессиональной деятельностью и ценностью жизни. (С. Мадди, К. Роджерс, В. Франкл др.).

Как пишет В.В. Знаков, методология развития психологической науки XXI в. характеризуется становлением нового этапа психологического познания, на котором во многих исследованиях ключевую роль начинает играть анализ не сознания, знания и переживания, а интегративного феномена экзистенциального опыта – индивидуального и надличностного. Экзистенциальный опыт осуществляет ценностно-смысловую регуляцию, направляет весь ход жизни человека [12, 13]. По-

этому профилактика безопасности социальных работников для субъектов их деятельности должна включать диагностику их нравственной сферы, нравственных и духовных ценностей, определяющих гуманистическую направленность их целей, характер общения, ответственное отношение к деятельности.

Следовательно, проблема психологической безопасности в последние годы получила междисциплинарный статус, а понятие *безопасность* – общенаучный [11].

**ЛИТЕРАТУРА**


1. *Аминев, Г.А.* Инструментарий пенитенциарного психолога / Г.А. Аминев, Э.Г. Аминев, В.П. Сафронов. – Уфа : Изд-во УЮИ МВД РФ, 1997.

2. *Асмаковец, Е.С.* Особенности синдрома эмоционального выгорания у социальных работников, обслуживающих пожилых людей на дому / Е.С. Асмаковец // Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности : тр. III междунар. науч. интернет-конф., март–июнь 2009 г. (asmakovec_alena@mail.ru)

3. *Асташова, Н.А.* Учитель: проблема выбора и формирование ценностей / Н.А. Асташова. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2000 .

4. *Бойко, В.В.* Энергия эмоций / В.В. Бойко. – СПб. : Питер, 2004. – 474 с.

5. *Буданов, А.В.* Работа с сотрудниками органов внутренних дел по профилактике профессиональной деформации / А.В. Буданов // Практическое пособие для руководящих работников. – 1992.

6. *Водопьянова, Н.Е.* Дисфункции ценностно-смысловой регуляции личности как риск психического выгорания и профессионального здоровья / Н.Е. Водопьянова // Здоровая личность ; под ред. Г.С. Никифорова. – СПб. : Речь, 2013. – С. 296–312.

7. *Водопьянова, Н.Е.* Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 336 с.

8. *Дикая, Л.Г.* Психическая саморегуляция функционального состояния человека (системно-деятельностный подход) / Л.Г. Дикая. – М. : Институт психологии РАН, 2003. – 367 с.

9. *Дикая, Л.Г.* Феномен эмоционального выгорания профессионала в контексте метасистемного подхода / Л.Г. Дикая //Социальная психология труда: Теория и практика. Т. 1 ; отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлёв. – М. : Институт психологии РАН, 2010. – С. 328–350.

10. *Дикая, Л.Г.* Роль духовно-нравственных ценностей в регуляции эмоционального выгорания педагогов / Л.Г. Дикая, И.А. Курапова // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2009. – № 4(24). – С. 73–82.

11. *Ежевская, Т.И.* Безопасность личности: система понятий / Т.И. Ежевская // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2008. – № 4(35). – С. 47–49.

12. *Знаков, В.В.* Многомерный мир человека: типы реальности, понимания и социального знания / В.В. Знаков // Вестник Моск. ун-та. – 2012. – № 3. – С. 18–29. – (Сер. 14 «Психология»)

13. Знаков В.В. Теоретические основания психологии человеческого бытия / В.В. Знаков // Психологический журнал. – 2013. – Т 34. – № 2. – С. 29–38.

14. *Ильичева, И.М.* Введение в психологию духовности : учеб. пособие / И.М. Ильичева, И.М. Ильичева. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2006. – 349 с.

15. *Китаев-Смык, Л.А.* Стресс и психологическая экология / Л.А. Китаев-Смык // Природа. – 1989. – № 7. – С. 98–105.

16. *Китаев-Смык, Л.А.* Выгорание персонала. Выгорание личности. Выгорание души / Л.А. Китаев-Смык // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2008. – № 2(33). – С. 41–50.

17. *Курапова, И.А.* Духовно-нравственные детерминанты эмоционального выгорания у педагогов / И.А. Курапова // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2009. – Вып. 2(44). – С. 239–245.

18. *Курапова, И.А.* Нравственно-ценностная регуляция эмоционального выгорания в профессиональной деятельности (на примере педагогов средней и высшей школы) : дис. …канд. психол. наук / И.А. Курапова. – М., 2009.

19. *Лэнгле, А.* Эмоциональное выгорание с позиции экзистенционального подхода / А. Лэнгле //Вопросы психологии. – 2008. – № 2. – С. 3–16.

20. *Митина, Л.М.* Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М. : Академия, 2004.

21. *Мугулов, Ф.К.* Безопасность личности: теоретичесие и прикладные аспекты социологического анализа / Ф.К. Мугулов. – Сочи, 2003.

22. *Ронгинская, Т.И.* Синдром выгорания в социальных профессиях / Т.И. Ронгинская // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – № 3. – С. 85–95.

23. *Шадриков, В.Д.* Духовные способности / В.Д. Шадриков. – М. : Магистр, 1996. – 120 с.

24. *Шутова, Л.В.* Духовный кризис: проблема определения и диагностики / Л.В. Шутова, А.В. Ляшук // Психологическая диагностика. – 2005. – № 1. – С. 51–70.

25. *Maslach, C.* Burnout cops and their families / C. Maslach, S.E. Jackson // Psychology Today. – 1979. –12 (12). – P. 59–62.

26. *Maslach, C.* Burnout: A social psychological analysis. In The Burnout syndrome / C. Maslach; ed. J.W. Jones. – Park Ridge, IL: London House, 1982. – P. 30−53.

27. *Maslach, K.* Job Burnout / K. Maslach, W.B. Schaufeli, M.P. Leiter // Annual Review of Psychology. – 2001. – V. 52. – P. 387–422.

28. *Vash, C.* The burnt-out administrator / C. Vash. – N.Y. : Springer, 1980.

# ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ ПРОГРАММНЫХ ПРОДУКТОВ

***О.А. Лодде***

**Лодде Ольга Александровна** – аспирант кафедры Общей, юридической и инженерной психологии Дальневосточного государственного университета путей сообщения, специальность 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология и эргономика» (г. Хабаровск).

Контактный адрес: Vyachope1962_90@mail.ru

Изучение субъекта труда в профессиональной деятельности является приоритетным направлением в современной психологической науке. Производственная среда, создающая безопасные условия труда, главным образом обеспечивается выбором технологического процесса, распределением нагрузки между человеком и оборудованием; режимом труда и отдыха, эстетической организацией среды и профессиональным отбором работающих. Эффективность выполнения профессиональной деятельности операторов по сопровождению программных продуктов (СПП) напрямую зависит структура их профессионально-важных качеств, которая предъявляет повышенные требования к их психическим и физиологическим характеристикам. Такие психофизиологические компоненты, как оперативная память, повышенное внимание, мышление, точность двигательных реакций, стрессоустойчивость и др. – имеют большое значение для установления взаимосвязи между человеком и машиной.

***Ключевые слова:*** оператор системы «человек–машина»; оператор по сопровождению программных продуктов; профессионально-важные качества; профессиограмма.

Актуальность исследуемой проблемы операторского труда обусловлена не только недостаточной теоретической разработкой, но и запросами практики. В современных условиях гармоничное развитие личности в сфере «субъект труда» достаточно противоречиво и неоднозначно. Сложности составляют такие явления, как высокая динамичность жизни, плотность информационного потока, неблагоприятные экономические и экологические факторы, что влияет на эффективность деятельности операторов. В связи с этим особую актуальность приобретает изучение структуры профессионально-важных качеств операторов по сопровождению программных продуктов в среде динамического равновесия «профессиональная среда–субъект труда».

Действие многочисленных социальных, психологических и других факторов вызывает ряд трудностей, например: ошибки памяти (не сумел сохранить, не успел запомнить); ошибки восприятия (не сумел различить); ошибки внимания (не смог сосредоточиться, переключиться, собраться) и др., что сказывается на активности и эффективности профессиональной деятельности операторов [2].

Целью данной статьи является определение структуры профессионально-важных качеств операторов по сопровождению программных продуктов, посредством использования комплекса научных методов, объединенных в рамках эмпирического исследования: анализ документов; методика профессиографирования (И.Л. Соломин); метод экспертной оценки профессии (И.Л. Соломин).

Респондентскую группу составили операторы по сопровождению программных продуктов, сопровождающих предприятия по программному обеспечению «1с». Общее количество испытуемых 57 человек. Возраст операторов от 20 до 55 лет.

По мнению В.А. Бодрова, профессиональная деятельность оператора системы «человек–машина» определяется содержанием и объемом информации, уровнем личностных когнитивных, профессиональных и других возможностей индивида.

Прежде всего, в человекомашинных комплексах рассматриваются когнитивные процессы, задействованные в профессиональной деятельности оператора. В этой связи многие исследователи рассматривают вопросы профессиональной нагрузки с позиции когнитивных требований к субъекту (Г.М. Зараковский, В.В. Павлов, В.А. Пономаренко, D. Gopher и др.) [2].

В современных автоматизированных системах высокие требования предъявляются к когнитивным ресурсам человека. Наиболее вероятными в условиях профессиональной деятельности являются требования к оперативной памяти оператора. Для «извлечения» из памяти компонентов поставленной задачи (закрытый контур) или для реализации функций планирования и управления (открытый контур). В работе с входящей информацией человек–оператор должен восстанавливать из памяти цели, содержание, компоненты деятельности, что выдвигает дополнительные требования к оперативной памяти [3].

Автоматизированная система управления предъявляет повышенные требования к функциям внимания. По своему происхождению внимание может быть как произвольным, так и непроизвольным. Непроизвольное внимание не зависит от воли человека и обусловлено повышенной значимостью или новизной ситуации. Произвольное внимание обусловлено

целью и предметом профессиональной деятельности, возникает с помощью волевого усилия. При смене задачи, которую решает оператор, происходит переключение внимания, т. е. происходит произвольное изменение состава предмета внимания.

В деятельности операторов преобладают процессы мышления. Логические, мыслительные процессы отвечают за кодирование и декодирование внутренней и внешней информации, соединение данных в единый образ. Особую значимость и сложность процессы мышления приобретают в экстремальных условиях деятельности, когда оператору в условиях скоротечности информации нужно провести анализ и принять своевременное, правильное решение.

Когнитивный компонент в деятельности человека-оператора включает в себя достаточно высокие требования к речевой активности, которая подразумевает развитость дикции и грамотное использование профессионального лексикона.

При переработке информации и процессах принятия решений в деятельности оператора, мыслительные операции зачастую пересекаются с моторными и сенсорными действиями. Это отражается в требованиях, которые предъявляются к мыслительным способностям человека-оператора: большое количество логических правил и условий; скорость мыслительных процессов; сложные приемы решения нестандартных задач, не имеющих заданной схемы.

Таким образом, рассмотрены наиболее важные в деятельности человека-оператора психические свойства, но в данной специфике имеется еще несколько важных психологических блоков, играющих немаловажную роль в профессиональной деятельности. Одним из блоков психических качеств и свойств выделяется блок установки мотиваций деятельности.

Мотивация входит в аффективный (эмоциональный) компонент. Оценочные отношения, эмоционально-целостное отношение человека к окружающему миру отражают значимые моменты для человека и составляют не только переживания, эмоциональные процессы, но и активно-действенные мотивационные процессы. Поведенческая мотивация невозможна вне пределов эмоциональной ценностно-мотивационной сферы. Эмоции выполняют функцию регуляции как функционально-динамической (энергетической) стороны мотивации, так и общей структуры деятельности [4].

Ситуации, которые требую больших волевых усилий, возникают достаточно часто в процессе деятельности оператора. Степень эмоционального напряжения может колебаться в зависимости от класса решаемых задач, индивидуальных особенностей человека-оператора и его профессионального опыта.

Эмоциональное напряжение зачастую приводит к умственному утомлению организма. Чаще всего умственное утомление выражается в снижении чувствительности анализаторов (слухового, зрительного, вкусового и др.), рассеянности внимания, ухудшению памяти, снижению умственной деятельности в целом. Нервно-психичнское напряжение является основной причиной утомления организма.

У. Мишел в структуре деятельности оператора выделил поведенческий компонент. Согласно когнитивно-аффективной теории поведение человека-оператора ситуационно и может быть изменчивым в определенных ситуациях. Для прогнозирования поведения оператора необходимо определить его личностные переменные (ожидания, цели, ценности, реакции), т. е. социальные, психологические и физиологические характеристики, которые неразрывно связаны с когнитивным и эмоциональным компонентами.

Умение человека регулировать собственное поведение и управлять своим физическим и психическим состоянием называют саморегуляцией. Саморегуляция подразделяется на спонтанную (умение выполнять работу на «автоматизме») и волевую, которая возникает в момент стрессовой, неоднозначной ситуации, требующая от оператора повышения собственной активности и дополнительных сил при выполнении поставленной задачи.

К волевой саморегуляции относят: самоконтроль (осознание и оценка оператором собственных действий на каждом этапе деятельности) и самоорганизация поведения (способность на поведенческом уровне привести свое состояние к эмоциональной стабильности и направить свои внутренние ресурсы на реализацию поставленной цели).

Таким образом, структура профессиональной деятельности операторов системы «человек–машина» включает в себя три компонента (рис. 1).

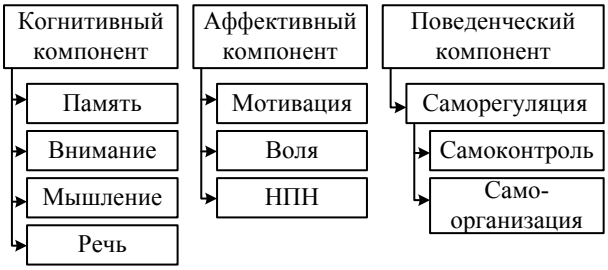



Рис. 1. Структура профессионально-важных качеств операторов системы «человек–машина»

Когнитивный компонент состоит из психических процессов, таких как память, мышление, внимание и речь.

Аффективный компонент характеризуется мотивацией, волевыми ресурсами оператора и уровнем его нервно-психической напряженности (НПН).

Поведенческий компонент отвечает за регулирование оператором собственного поведения, саморегуляцию и включает в себя состояния самоконтроля и самоорганизации [5].

Основными целями труда операторов по сопровождению программных продуктов являются: внедрение автоматизированных систем на предприятиях; сопровождение программного обеспечения, предоставляемого налоговыми органами и Пенсионным фондом РФ; сопровождение программ бухгалтерского назначения, разработанных фирмой «1С»; обслуживание вычислительной техники и периферийных устройств.

Согласно Единому тарифно-квалификационному справочнику работ и профессий (от 20 февраля 2004 г.) оператор в сфере программирования специализируется на создании, внедрении и сопровождении автоматизированных систем на предприятии с целью обеспечения успешного функционирования, стандартизации и унификации учётных процессов. Специфика труда специалистов сферы программирования требует от операторов постоянного совершенствования профессиональных знаний, умений и навыков, а также способов выполнения трудовой деятельности.

Для определения структуры профессионально-важных качеств операторов по сопровождению программных продуктов было использовано три метода: Метод экспертной оценки (И.Л. Соломин); Методика профессиографирования (И.Л. Соломин); анализ документов предприятия [1].

В результате проведения *экспертной оценки* профессиональной деятельности операторов по сопровождению программных продуктов, выделены технологические и психологические характеристики. Так, например, специалисты по сопровождению программных продуктов считают, что профессиональная деятельность операторов направлена на технику (80 %) и на информационное обслуживание программного обеспечения (20 %). Установлено, что профессиональная деятельность включает следующие умственные и трудовые операции: кодирование и декодирование информации (10 %), запись и регистрация (10 %), анализ проблем (15 %), вычисления и расчеты (50 %). В ряду условий, влияющих на характер выполнения профессиональной деятельности, операторы выделяют усложненные условия труда (деятельность специалистов сопряжена с областными и региональными разъездами).

Критериями и показателями успешности своей профессиональной деятельности операторы считают: оперативность и своевременность (10 %), удовлетворенность клиентов (10 %), качество, надежность и безошибочность (80 %). Основные нарушения выполнения профессиональной деятельности связаны с недостаточной развитостью познавательных способностей (85 %) (недостатки внимания и памяти), а также не умением быстро принимать решения в экстремальных ситуациях (15 %).

В качестве психических процессов, в наибольшей степени, по мнению операторов по сопровождению программных продуктов, задействовано восприятие и внимание (100 %); двигательные характеристики: нахождение в статистической позе сидя (30 %), работа на клавиатуре (70 %); интеллектуальные характеристики (запоминание, сохранение и воспроизведение информации, связанной с количественными данными, выполнение интенсивной и длительной умственной деятельности) (100 %); коммуникативные характеристики (сотрудничество) (100 %); волевые характеристики (принятие решения, принятие на себя ответственности, проявление инициативы, готовность к риску) (100 %).

Согласно анализу психологического содержания профессионально важных качеств операторов по сопровождению программных продуктов определено, что основными особенностями профессиональной деятельности данных специалистов являются: когнитивные (память, мышление, восприятие), мотивационные, нервно-психические, коммуникативные, аттенционные (внимание), волевые, психофизиологические (саморегуляция, сенсомоторная координация).

Проведение *метода профессиографирования* использовалось для составления психологического портрета профессии – психограммы. Выделены способности, которыми должен обладать оператор по сопровождению программных продуктов: (аналитические, интеллектуальные, технические, математические, сенсорно-перцептивные, психомоторные). Качества, препятствующие эффективности профессиональной деятельности операторов по сопровождению программных продуктов (низкий уровень развития или отсутствие интеллектуальных и коммуникативных способностей, неуверенность в себе, неорганизованность, ригидность поведения), а также профессиональные деструкции (авторитарность, демонстративность, доминантность, консерватизм, профессиональная агрессия, социальное лицемерие).

В результате комплексного анализа документов (должностная инструкция профессии оператора по сопровождению программных продуктов; учет движения кадров), профессиограммы и экспертной оценки установлено, что приоритетное значение для профессиональной деятельности оператора по сопровождению программных продуктов имеют интеллектуальные способности, составляющие сущность аналитического мышления.

Таким образом, согласно анализу психологического содержания профессионально важных качеств операторов СПП, определено, что познавательными способностями, задействованными в их профессиональной деятельности, являются восприятие, внимание, память, аналитическое мышление и речь (как коммуникативные способности).

При анализе психологического содержания профессионально-важных качеств специалистов в

сфере программирования было выявлено, что аффективный компонент профессиональной деятельности операторов по сопровождению программных продуктов включает в себя мотивацию, уровень нервно-психического напряжения и волевой потенциал личности.

Согласно психологическому анализу профессии оператора по сопровождению программных продуктов выявлены психофизиологические детерминанты поведенческого компонента профессиональной деятельности специалистов: саморегуляция и сенсомоторная координация, а также детерминантами их профессиональной деятельности – когнитивные (память, мышление, восприятие), мотивационные, нервно-психические, коммуникативные, аттенционные (внимание), волевые, психофизиологические (саморегуляция, сенсомоторная координация) (рис. 2).

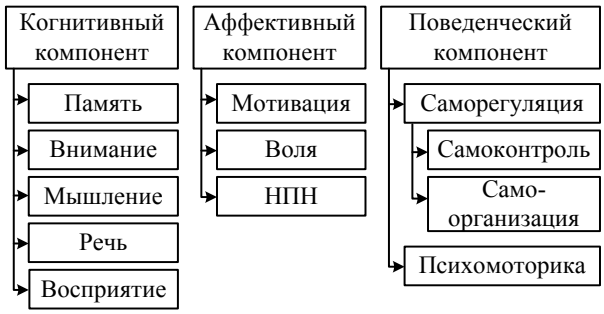



Рис. 2. Структура профессионально-важных качеств операторов по сопровождению программных продуктов

Таким образом, структура ПВК оператора по сопровождению программных продуктов включает в себя:

– когнитивный компонент, который состоит из пяти основных психических процессов: память, мышление, внимание, речь и восприятие.

– аффективный компонент характеризуется мотивацией, волевыми ресурсами оператора СПП и уровнем его нервно-психической напряженности (НПН).

– поведенческий компонент основан на сенсомоторной координации, а также отвечает за регулирование операторами собственного поведения, включает в себя состояния самоконтроля и самоорганизации.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. *Гуревич, К.М.* Дифференциальная психология и психодиагностика : учеб. пособие / К.М. Гуревич. – СПб. : Питер, 2008. – 336 с.

2. *Денисова, В.Г.* Динамика и ресурсы профессионального становления в представлениях субъекта : дис. … канд. пед. наук / В.Г. Денисова.– М. : Институт психологии РАН, 2012. – 84 с.

3. *Дружилов, С.А*. Психология профессионализма: Инженерно-психологический подход : монография / С.А. Дружилов. – Харьков : Гуманитарный центр, 2011. – 69 с.

4. *Пископпель, А.А.* Инженерная психология и эргономика : монография / А.А. Пископпель, Л.П. Щедровицкий. – СПб. : Питер, 2010. – 102 с.

5. *Пряжников, Н.С.* Психология труда и человеческого достоинства : учеб. пособие / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – М. : Академия, 2005. – 480 с.

# ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОПЕРАТОРОВ (НА ПРИМЕРЕ АВИАДИСПЕТЧЕРОВ)

***Н.Э. Ревенко***

**Ревенко Наталья Эдуардовна** – кандидат психологических наук, ведущий специалист филиала «Аэронавигация ДВ», психолог (г. Хабаровск).

Контактный адрес: natalya.revenko@yandex.ru

Обеспечение безопасности гражданской авиации является основной целью Международной организации гражданской авиации (ИКАО). Эксперты отмечают, что созданные руками и интеллектом человека сложные механизмы (точнее технические системы) стали чаще выходить из строя не потому, что они плохо сделаны или в них что-то сломалось, а из-за действий людей, управляющих этими механизмами. Неадекватные действия конкретного человека объясняются возросшей сложностью технических систем, нагрузкой на его психику. Одна из методик профилактики профессионального стресса отражена в данной статье.

***Ключевые слова:*** обеспечение безопасности гражданской авиации, человеческий фактор, ошибки в авиации, авиационные происшествия, адаптационные особенности организма, меры предотвращения.

Садясь в самолет, каждый из нас обычно уверен в том, что через какое-то количество времени он прибудет в пункт назначения. Как правило, так и происходит… Чтобы сбылись наши планы работает много высококвалифицированных специалистов, в их числе авиадиспетчеры. Обеспечение безопасности гражданской авиации является основной целью Международной организации гражданской авиации (ИКАО). Чтобы добиться уменьшения числа происшествий, необходимо понять роль человеческого фактора, а накопленные знания применять в профилактических целях [7].

Сегодня в современном мире все больше внимания уделяется одному из направлений психологического сопровождения лиц, ответственных профессий – психофизиологии труда. Одним из актуальных направлений психофизиологии труда является разработка научно-методического обеспечения психофизиологического сопровождения специалистов, труд которых связан с высоким нервно-психическим напряжением.

К ним относятся диспетчерские службы аэронавигаций, летные экипажи, железная дорога, специальные подразделения атомных электростанций, все те виды профессиональной деятельности, где от психологического, психоэмоционального и психосоматического состояния работников может зависеть безопасность огромного количества людей.

**Труд авиадиспетчера**, его напряженность определяются высокой интенсивностью воздушного движения. Сложность выполнения работы в данной профессии связана с необходимостью срочной переработки поступающей информации в условиях дефицита времени, значительным напряжением функций зрительного анализатора на фоне высокого нервно-эмоционального напряжения, обусловленного ответственностью выполняемой работы и обеспечением безопасности полетов.

К факторам, характеризующим напряженность труда, относятся интеллектуальные, сенсорные, эмоциональные нагрузки, степень монотонности нагрузок, режим работы. Выраженная нервно-эмоциональная напряженность труда приводит к «изнашиванию» адаптационных механизмов организма и функциональной недостаточности гипофизарно-надпочечниковой системы, гиперактивации процессов свободнорадикального окисления, нарушению липидного обмена. Это проявляется в превышающем средние популяционные значения увеличении индекса атерогенности и его нарастании с увеличением стажа работы, что указывает на повышенный риск развития атеросклероза и других заболеваний сердечно-сосудистой системы [3].

Еще до начала Первой мировой войны в России развилась система безопасности полетов. Одним из первых специалистов в этой области был летчик русского военного ведомства А.Г. Евстафьев. С 1914 г. была введена система учета летных происшествий и анализ предпосылок к ним. Отбор с учетом медицинских и профессиональных требований проводился до 1917–1918 гг. и обеспечил русской авиации минимальные потери.

В настоящее время непрерывно возрастает внимание к изучению «человеческого фактора», особенностей психических процессов, свойств и состояний личности специалистов ответственных, вредных и опасных профессий в связи с усложнением техники и содержания профессиональных задач.

Стресс, усталость, рабочая нагрузка – факторы, объективно влияющие на безопасность полетов, а также нет людей, не подверженных их опасному воздействию. Некоторые негативные сочетания факторов, например: высокий уровень стресса, излиш-

няя самоуверенность, импульсивность поведения, сливаясь воедино, создают так называемые «психологические предвестники небезопасных действий».

С марта 2011 г. в филиале «Аэронавигация Дальнего Востока» (г. Хабаровск) функционирует комната психологической разгрузки для сотрудников предприятия.

Она представляет собой современный, оборудованный комплекс, который решает ряд задач, в число которых входят:

– выявление факторов профессиональной деятельности в развитии заболеваний и их профилактика у лиц опасных профессий;

– реабилитация лиц опасных профессий: в том числе диспетчеров УВД;

– повышение устойчивости авиационных специалистов к профессиональной деятельности;

– выявление факторов, снижающих качество деятельности авиационных специалистов и т. д.

Поскольку комната предназначена для решения ряда задач, ее территория имеет деление на зоны: диагностическую, релаксационную, реабилитационную. Сегодня мы остановимся подробнее на зоне реабилитации. Зона реабилитации включает в себя специализированное оборудование, имеющее самую высокую степень защиты (производитель гарантирует, что вреда человеческому организму принесено не будет) БОС-Реакор, акустическое сенсорное кресло (далее АСК), которые помогают реализовывать основные направления психофизиологического сопровождения специалистов, а именно:

- специальная психофизиологическая подготовка и формирование психоэмоциональной устойчивости лиц, профессионально связанных с риском, высокой ответственностью и нагрузками
- реабилитация при нарушениях функций опорно-двигательного аппарата, кардиореспираторной, вегетативной нервной, сердечно-сосудистой и других систем организма;
- немедикаментозное восстановление функций физиологических систем организма при различных патологиях и стрессах;
- оптимизация психоэмоциональной сферы, повышение адаптационных возможностей, обучение навыкам стрессоустойчивости и аутотренинга

Реабилитационный комплекс содержит различные виды тренингов: по дыханию, увеличение вариабельности сердечного цикла, тренинги по регуляции температуры, мышечной релаксации, альфа-тренинги и т. д.

Процедуры подбираются индивидуально под каждого сотрудника, в течение сеанса (который длится в среднем от 30 мин до часа) делается замер АД и ЧСС два раза. До начала, после проведения тренинга.

Пример регистрации показателей представлен в табл. 1 и 2.

*Таблица 1*

**Тренинг по дыханию (увеличение глубины дыхания)**

| Дата | Исходный фон | Тренинг* | Итоговый фон |
|---|---|---|---|
| 12.12.12 | 160/90/80 | Увеличение глубины дыхания | 130/83/75 |

* Тренинг проводится для сопоставления физиологических показателей по процедурам, проводимым в рамках реабилитационного курса (в данном случае по тренингу дыхания БОС-тренингу).

*Таблица 2*

**Пример регистрации физиологических показателей (релаксационный курс)**

| Дата | Исходный фон | Тренинг | Итоговый фон |
|---|---|---|---|
| 12.12.12 | 130/83/75 | Маятник | 120/80/70 |

**Акустическое сенсорное кресло** включает в себя 16 независимо управляемых активных источников акустических колебаний, компьютерную библиотеку релаксирующих и активирующих программ, редактор формирования сценариев пространственно-временного управления акустическим полем. Акустическое сенсорное кресло позволяет проводить эффективные БОС-процедуры по физиологическим показателям, регистрируемым реабилитационным психофизиологическим комплексом, обучение различным типам дыхательной гимнастики, а также осуществлять различные варианты психотерапевтического воздействия, вибротактильной стимуляции и музыкотерапии.

В исследовании принимали участие авиадиспетчеры в количестве 100 чел. (выборка репрезентативная). Возраст респондентов варьировался в пределах 23–45 лет. Средний стаж работы диспетчером составил 10–15 лет.

***Гипотеза***

1. Описанные процедуры влияют на улучшение физиологического состояния, что находит свое отражение в снижении артериального давления и частоты сердечных сокращений.

2. Физиологические показатели стабилизируются после прохождения не менее 10 сеансов тренинговых процедур.

***Этапы исследования***

1. Путем сравнительного анализа изучить изменения физиологических показателей диспетчеров до и после тренинговых процедур.

2. Проанализировать динамику выявленных изменений с целью установления оптимального количества процедур для достижения терапевтического эффекта.

***Анализ результатов.*** Изучение влияния тренинговых процедур и АСК на физиологические показатели диспетчеров проводились путем сравнительного анализа с использованием статистического t-критерия Стьюдента. Последний позволил установить значимость выявленных различий.

Для достижения данной цели сравнивались показатели артериального давления и частота сердечных сокращений респондентов, измеренных до тренинговых процедур и после посещения ими обозначенных процедур (табл. 3 и 4).

Таким образом, по табл. 3 и 4 можно сделать вывод, что первая гипотеза нашла свое подтверждение.

Динамика изменений физиологических показателей диспетчеров под действием тренинговых процедур и АСК изучалась путем сравнения данных 10 сеансов до эксперимента по всем испытуемым. Результаты, замеренные до первого сеанса, сопоставлялись с последующими. Значимые изменения были занесены в табл. 5 и 6.

*Таблица 3*

**Влияние тренинговых процедур на изменение физиологических показателей диспетчеров (средний балл)**

| Название тренинга | Физиологические показатели | До эксперимента | После эксперимента | t-критерий стьюдента | Уровень значимости |
|---|---|---|---|---|---|
| Произвольное дыхание | АД1 | 160 | 125 | 4,2 | 0,001 |
| | АД2 | 98 | 74 | 3,1 | 0,01 |
| | ЧСС | 70 | 62 | 2,7 | 0,01 |
| Урежение дыхания | АД1 | 148 | 110 | 3,9 | 0,001 |
| | АД2 | 85 | 70 | 3,5 | 0,001 |
| | ЧСС | 66 | 60 | 2,4 | 0,05 |
| Увеличение глубины дыхания | АД1 | 139 | 119 | 3,7 | 0,001 |
| | АД2 | 92 | 88 | 2,8 | 0,01 |
| | ЧСС | 87 | 58 | 2,9 | 0,01 |
| Вариабельность сердечного цикла | АД1 | 152 | 124 | 4 | 0,001 |
| | АД2 | 78 | 69 | 3,5 | 0,001 |
| | ЧСС | 70 | 58 | 2,9 | 0,01 |

*Таблица 4*

**Влияние «АСК» на изменение физиологических показателей диспетчеров (средний балл)**

| Название процедур | Физиологические показатели | До эксперимента | После эксперимента | t-критерий стьюдента | Уровень значимости |
|---|---|---|---|---|---|
| Маятник | АД1 | 142 | 120 | 3,6 | 0,001 |
| | АД2 | 93 | 78 | 2,9 | 0,01 |
| | ЧСС | 68 | 58 | 2,4 | 0,05 |
| Змейка | АД1 | 146 | 124 | 3 | 0,001 |
| | АД2 | 90 | 77 | 2,6 | 0,01 |
| | ЧСС | 69 | 60 | 2,1 | 0,05 |
| Постоянный уровень | АД1 | 151 | 122 | 3,6 | 0,001 |
| | АД2 | 99 | 80 | 2,7 | 0,01 |
| | ЧСС | 71 | 64 | 2 | 0,05 |

*Таблица 5*

**Динамика изменений физиологических показателей диспетчеров при проведении тренингов**

| Название тренинга | Физиологические показатели «до эксперимента» | Значимость изменений в зависимости от количества посещений* | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | № 1-2 | № 1-3 | № 1-4 | № 1-5 | № 1-6 | № 1-7 | № 1-8 | № 1-9 | № 1-10 |
| Произвольное дыхание | АД1 | – | 0,01 | 0,05 | 0,01 | 0,01 | 0,01 | 0,01 | 0,001 | 0,001 |
| | АД2 | – | 0,01 | 0,05 | 0,05 | 0,01 | 0,001 | 0,001 | 0,001 | 0,001 |
| | ЧСС | – | 0,001 | – | – | – | – | 0,05 | 0,05 | 0,01 |
| Урежение дыхания | АД1 | – | – | 0,05 | 0,01 | 0,001 | 0,01 | 0,01 | 0,01 | 0,001 |
| | АД2 | 0,05 | 0,05 | – | – | – | 0,05 | 0,01 | 0,001 | 0,001 |
| | ЧСС | 0,05 | 0,05 | – | – | – | – | 0,05 | 0,05 | 0,05 |
| Увеличение глубины дыхания | АД1 | – | – | 0,01 | 0,05 | 0,05 | 0,01 | 0,001 | 0,001 | 0,001 |
| | АД2 | – | – | – | 0,05 | 0,05 | 0,01 | 0,01 | 0,01 | 0,001 |
| | ЧСС | 0,05 | – | 0,05 | 0,01 | 0,01 | 0,01 | 0,001 | 0,001 | 0,001 |
| Вариабельность сердечного цикла | АД1 | 0,05 | 0,05 | 0,001 | 0,001 | 0,001 | 0,001 | 0,001 | 0,001 | 0,001 |
| | АД2 | – | – | – | – | – | – | 0,05 | 0,01 | 0,01 |
| | ЧСС | – | – | – | – | – | 0,01 | 0,01 | 0,01 | 0,001 |

*В таблицу внесены уровни значимости, полученные при расчете t-критерия Стьюдента.

*Таблица 6*

**Динамика изменений физиологических показателей диспетчеров при проведении процедуры АСК**

| Название тренинга | Физиологические показатели «до эксперимента» | Значимость изменений в зависимости от количества посещений | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | № 1-2 | № 1-3 | № 1-4 | № 1-5 | № 1-6 | № 1-7 | № 1-8 | № 1-9 | № 1-10 |
| Маятник | АД1 | – | – | – | 0,01 | 0,01 | 0,01 | 0,001 | 0,001 | 0,001 |
| | АД2 | – | 0,05 | 0,05 | 0,01 | 0,05 | 0,01 | 0,01 | 0,01 | 0,01 |
| | ЧСС | – | – | 0,05 | – | – | – | 0,05 | 0,05 | 0,01 |
| Змейка | АД1 | – | 0,01 | 0,05 | 0,01 | 0,001 | 0,001 | 0,001 | 0,001 | 0,001 |
| | АД2 | – | – | – | – | 0,05 | – | 0,01 | 0,05 | 0,01 |
| | ЧСС | 0,01 | 0,05 | – | – | – | – | 0,01 | 0,05 | 0,01 |
| Постоянный уровень | АД1 | 0,01 | 0,05 | 0,05 | 0,01 | 0,01 | 0,001 | 0,01 | 0,001 | 0,001 |
| | АД2 | 0,05 | 0,05 | 0,05 | 0,05 | 0,05 | 0,01 | 0,01 | 0,01 | 0,001 |
| | ЧСС | – | 0,05 | – | – | – | – | 0,05 | 0,05 | 0,01 |

*В таблицу внесены уровни значимости, полученные при расчете t-критерия Стьюдента.

Анализируя полученные данные при проведении тренингов (табл. 5), можно отметить, что значимые и устойчивые изменения физиологических данных диспетчеров появляются, начиная с пятого сеанса, а при проведении процедуры АСК (табл. 6) – с восьмого.

**Выводы**

- Работа на БОС-Реакор позволяет оптимизировать выявление на ранних стадиях нервно-эмоциональное напряжение, которое, накапливаясь в организме, может приводить к дисфункциональным состояниям и провоцировать развитие ряда заболеваний.
- Анализ полученных данных показал, что на динамику снижения АД у диспетчеров оказывают наибольшее влияние такие тренинги, как *увеличение глубины дыхания, произвольное дыхание, урежение дыхания и вариабельность сердечного цикла*.
- Физиологические показатели стабилизируются после прохождения не менее 10 сеансов тренинговых процедур.
- Накопленная база данных и результатов психофизиологического и психологического тестирования позволит развивать такие направления в работе, как ранняя диагностика заболеваний, диагностика текущего функционального состояния, контроль за динамикой профессионально-важных качеств, а также выявлять вредные факторы, влияющие на ФС работников и своевременно проводить санитарно-гигиенические, психологические и восстановительно-оздоровительные мероприятия.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Актуальные вопросы медицинского обеспечения полетов : тезисы докладов VI Всерос. науч.-практ. конф., посвященной 100-летию авиационной медицины в России и 70-летию кафедры авиационной и космической медицины РМАПО Росздрава. – М., 2009. – 178 с.

2. *Канискин, А.П.* Состояние здоровья авиадиспетчеров по данным медицинской сертификации за 2006–2008 гг. / А.П. Канискин // Актуальные вопросы медицинского обеспечения полетов : тезисы докладов VI Всерос. науч.-практ. конф., посвященной 100-летию авиационной медицины в России и 70-летию кафедры авиационной и космической медицины РМАПО Росздрава. –М., 2009. – С.125–127.

3. *Колесникова, Е.В.* Состояние здоровья у диспетчеров ОВД ФГУП «Госкорпорация по ОрВД» / Е.В.Колесникова // Актуальные вопросы медицинского обеспечения полетов : тезисы докладов VI Всерос. науч.-практ. конф., посвященной 100-летию авиационной медицины в России и 70-летию кафедры авиационной и космической медицины РМАПО Росздрава. – М., 2009. – С. 122–125.

4. *Крапивницкая Т.А.* Авиационная психология: вчера, сегодня, завтра / Т.А. Крапивницкая // Актуальные вопросы медицинского обеспечения полетов. Тезисы докладов VI Всерос. науч.-практ. конф., посвященной 100-летию авиационной медицины в России и 70-летию кафедры авиационной и космической медицины РМАПО Росздрава. – М., 2009. – С. 55–63.

5. *Кузьмина, А.Ю.* Гипертоническая болезнь: диагностика, лечение и врачебно-летная экспертиза : учеб. пособие / А.Ю. Кузьмина // Мин-во здравоохранения и соц. развития РФ; Гос. образоват. учреждение доп. проф. образования; Рос. мед. акад. последиплом. образования. – М., 2011. – 88 с.

6. *Нерадько, А.В.* Об итогах работы Федерального агентства воздушного транспорта в 2001 г. и основных задачах на 2012 г. / А.В. Нерадько // Постановление коллегии Федерального агентства воздушного транспорта от 12.03012 г. – № 1.

7. Руководство по обучению в области человеческого фактора // Doc ICAO 9683-AN/950. – 1998. – 286 с.

8. Руководство по управлению безопасностью полетов // DokICAO 9859 – AN/460. – 2006. – 249 с.

9. Руководство по авиационной медицине. – М. : Экон-Информ, 2006. – 589 с.

10. Человеческий фактор в авиации : учеб. пособие / Мин-во здравоохранения и соц. развития РФ; Гос. образоват. учреждение доп. проф. образования; Рос. мед. акад. последиплом. образования. – М., 2010. – 54 с.

# КОГНИТИВНЫЙ СТИЛЬ КАК ФАКТОР НАДЕЖНОСТИ РАБОТЫ В СИСТЕМЕ ЭЛЕКТРОННОГО ДОКУМЕНТООБОРОТА

***А.С. Баканов***

***М.Е. Зеленова***

***А.А. Алдашева***

**Баканов Арсений Сергеевич** – кандидат технических наук, научный сотрудник лаборатории инженерной психологии и эргономики Института психологии РАН (г. Москва).

Контактный адрес: arsb2000@pochta.ru

**Зеленова Марина Евгеньевна** – кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории инженерной психологии и эргономики Института психологии РАН (г. Москва).

Контактный адрес: mzelenova@mail.ru

**Алдашева Айгуль Абдулхаевна** – доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии труда Института психологии РАН (г. Москва).

Контактный адрес: aigulmama@mail.ru

Статья посвящена описанию экспериментального исследования эффективности работы с электронными документами в зависимости от вида представления и условий предъявления документов, а также индивидуально-личностных особенностей субъектов деятельности. Показана связь когнитивных стилей с успешностью деятельности субъектов труда в системах документооборота.

***Ключевые слова:*** системы документооборота, принятие решений, индивидуально-личностные особенности, когнитивные стили, информационная среда, эффективность деятельности.

Экономическое развитие современного общества сопровождается непрерывным повышением роли «человеческого фактора» в обеспечении эффективности, производительности и безопасности трудовой деятельности [16]. Выявление психологических составляющих, оказывающих влияние на качество, результативность, надежность работы профессионалов в самых разных сферах деятельности по-прежнему относится к числу наиболее значимых проблем психологии труда. Согласно данным многочисленных исследований (В.А. Бодров, Л.Г. Дикая, Ю.К. Стрелков и др.), успешность работы специалистов зависит не только от уровня их профессиональной и технической подготовки, сформированности профессиональных навыков и компетенций, наличия опыта работы и т. д., но во многом детерминирована индивидуально-личностными характеристиками участников трудового процесса [6, 11, 20].

В современной науке общепризнанным является тот факт, что особенности внутренней структуры самосознания, индивидуальный стиль деятельности, особенности личностной и профессиональной идентичности оказывают регулирующее влияние на разные аспекты поведения человека, играют важную роль в постановке и достижении целей, организации взаимодействия и межличностного общения, влияют на успешность реализации производственных заданий [1, 7, 12].

Изучению индивидуально-типических особенностей процесса саморегуляции активности и поведения человека в контексте осознанной регуляции деятельности посвящены работы, проводимые в русле дифференциального подхода. Авторами данного направления рассмотрены индивидуальные стили саморегуляции, показана их специфика в разных видах труда, определены «эффективные» и «неэффективные» профили (В.И. Моросанова) субъекта трудовой деятельности, позволяющие прогнозировать продуктивность и надежность при выполнении поставленных задач, выявлены их конфигурации, характерные для специалистов разных профессий [18].

В последние годы при изучении проблем психологии труда, включая исследования психической регуляции и саморегуляции состояний и поведения человека, ученые все чаще опираются на положения метасистемного подхода, рассматривающего при анализе любого системного объекта два класса взаимодействий – внутрисистемные и внешнеси-

* Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ 15-07-01861-а.

стемные. При этом считается, что именно метарегулятивная активность субъекта выступает интегрирующим качеством профессиональной деятельности, объединяет разные системные уровни – социально-психологический, профессиональный, личностный, психофизиологический, определяет распределение внутренних ресурсов и их использование в зависимости от наличия и ситуации [10].

Проблема подбора грамотных и надежных кадров особенно актуальна в профессиях, относящихся к экстремальным или высокотехнологичным видам труда, когда ошибка на рабочем месте может повлечь за собой большие человеческие жертвы и значительный экономический ущерб. Тем не менее в последние годы, запрос на подбор надежных специалистов возрастает именно в профессиях, где трудовая деятельность осуществляется в привычной, вполне комфортной обстановке и на первый взгляд не связана с катастрофическими последствиями или существенными экономическими потерями [8, 19, 23].

В последние годы все большую актуальность данная проблема приобретает в связи с автоматизацией и использованием электронных технологий в различных отраслях промышленности, включая такие сферы экономики, как делопроизводство и деятельность в системе документационного обеспечения управления.

Значительное увеличение информационных потоков, развитие и внедрение электронных средств в делопроизводство повлияли на переход к безбумажному документообороту в различных органах исполнительной власти РФ. Изменение характера работы с документацией вызвало определенные трудности, связанные с обеспечением эффективности и надежности деятельности в процессе межведомственного взаимодействия. В крупные управленческие организации ежедневно поступают сотни документов. Ошибки, возникающие при сортировке и попадание документов в непрофильные подразделения нередко приводят к нарушению сроков и задержкам в реализации важных правительственных указов и проектов. Для сбора, распределения, архивирования и т. д. документов в таких организациях используются системы электронного документооборота [5]. При этом, как показывает практика, существует не только необходимость совершенствования подобного рода автоматизированных систем, но и необходимость осуществлять подбор кадров, способных наиболее эффективно работать на их основе. Специалисты данного профиля должны не только хорошо знать бумажное делопроизводство, уметь анализировать и перераспределять поступающие документы, но иметь навыки пользования компьютерными программами, разбираться в технических средствах, помогающих грамотно решать поставленные задачи, обладать определенными способностями и личностными качествами [2].

***Процедура и методы исследования.*** В экспериментальном исследовании, выполненном при поддержке гранта РФФИ 15-07-01861-а, моделировалась работа ведомственных специалистов, принимающих решение о характере документа и необходимости его отправки в ту или иную государственную структуру [4]. Был разработан специализированный программный комплекс, воспроизводящий основные принципы работы системы электронного документооборота в ходе поступления и перераспределения текстовых документов. В его состав вошел программный модуль, реализующий функции системы поддержки принятия решений. С помощью данного модуля осуществлялась предварительная обработка текста на основе проведения контент-анализа с использованием специально разработанного словаря (тезауруса), позволяющая выделить опорные (ключевые) слова. Для данного экспериментального исследования был подготовлен набор текстов, аналогичных тем с которыми работают в госучреждениях в системах документооборота. Тексты подвергались предварительной обработке, в результате которой визуализировалась структура документа, предъявляемого на экране, посредством выделения опорных слов цветом [3]. Испытуемые последовательно просматривали тексты как прошедшие предварительную обработку системой поддержки принятия решений, так и без обработки. Последовательность предъявления текстов (с выделением опорных слов и без их выделения) на мониторе компьютера менялась, чтобы нивелировать привыкание испытуемого. После прочтения текста испытуемый принимал решение. Экспериментатор наблюдал и фиксировал (в том числе и в формате *.mpeg) траекторию движения взора испытуемого, как в процессе чтения текста, так и в процессе принятия решения. Регистрация движения взора осуществлялась с использованием специализированного оборудования SMI (http://www.smivision.com). На этапе принятия решения испытуемым предъявлялись (также на мониторе компьютера) вопросы двух типов. К вопросам первого типа относились вопросы по поводу адресата, которому данный документ должен быть направлен для исполнения. Вопросы второго типа предполагали выявление альтернативных получателей данного документа.

Участники исследования знакомились с документами, просматривая текст на компьютере, и затем принимали решение о сортировке, т. е. определении департамента или подразделения организации, куда конкретный документ должен был быть направлен для дальнейшей работы. В рамках проводимого эксперимента исследовалась успешность решения задач по сортировке документов как

опытными специалистами, так и «новичками», т. е. людьми без опыта работы. Эксперимент состоял из двух серий. В первой серии сортировка осуществлялась без помощи системы поддержки принятия решений, во второй серии использовалась система визуальной поддержки. В заключительной части исследования с участниками проводилось структурированное интервью, после чего они проходили психологическое тестирование, направленное на выявление индивидуально-стилевых особенностей испытуемых. В исследовании приняли участие сотрудники ведомств, студенты, аспиранты, преподаватели вузов в возрасте от 21 до 50 лет. Всего обследовано 60 человек.

При оценке индивидуально-личностных характеристик в проведенном исследовании основное внимание было направлено на выявление когнитивно-стилевых особенностей индивидов. По мнению ряда ученых, именно когнитивные стили в значительной степени определяют индивидуальные способы переработки информации, участвуют в процессе осуществления выбора и принятия решений в трудовой деятельности, регулируют аффективные и поведенческие аспекты поведения и активности человека в целом [14, 21, 22]. Рядом авторов показана важная роль когнитивно-стилевых особенностей субъекта труда в реализации деятельности, предполагающей самостоятельность и ответственность при принятии решений, особенно в ситуациях с высокой степенью неопределенности. При этом подчеркивается роль когнитивных стилей в качестве системообразующих (интегрирующих, узловых) факторов в процессе осуществления выбора [15].

В представленном исследовании изучались три когнитивных стиля [21]:

– стиль «полезависимость/поленезависимость», традиционно рассматриваемый как способ индивида решать перцептивные задачи, наличие у него «способности преодолевать сложноорганизованный контекст» ( Г. Уиткин);

– стиль «импульсивность/рефлективность», характеризующий индивидуальные различия в скорости и качестве принимаемых решений в ситуациях неопределенности со множеством альтернатив;

– стиль «узкий/широкий диапазон эквивалентности», отражающий преимущественную ориентацию индивида на черты сходства или различия классифицируемых объектов, их явные и скрытые признаки.

Все три стиля, по имеющимся в литературе данным (исследования Т.Н. Брусенцовой, В.А. Колга и др.), оказывают влияние на работу с текстами, позволяя индивидам получать некоторые преимущества при выполнении учебных заданий, например, при переструктурировании и реорганизации текстов [9, 17].

Для диагностики когнитивно-стилевых особенностей применялись следующие методики.

1. Методика «Включенные фигуры» Г. Уиткина (оценка полезависимости – поленезависимости, индивидуальный вариант).

2. Методика «Свободная сортировка объектов» Р. Гарднера и В. Колги (оценка узости-широты диапазона эквивалентности).

3. Методика «Сравнение похожих рисунков» Дж. Кагана (оценка импульсивности – рефлексивности как когнитивного темпа принятия решения).

Успешность выполнения задания определялась с помощью специально разработанных показателей:

1) время чтения текста без опорных слов;
2) время чтения текста с опорными словами;
3) коэффициент использования опорных слов;
4) время ответа на вопросы типа 1 и типа 2;
6) коэффициент правильности ответа на вопросы;
7) коэффициент уверенности принятия решения.

*Статистическая обработка данных* проводилась на основе использования стандартного пакета программ SPSS. Применялись методы сравнительного (t-критерий Стьюдента) и корреляционного анализа (коэффициент корреляции Спирмена).

Общая *гипотеза* исследования заключалась в предположении о существовании взаимосвязи между когнитивными стилями и успешностью выполнения деятельности по работе с электронными документами. Схематически данные взаимозависимости представлены на рисунке.

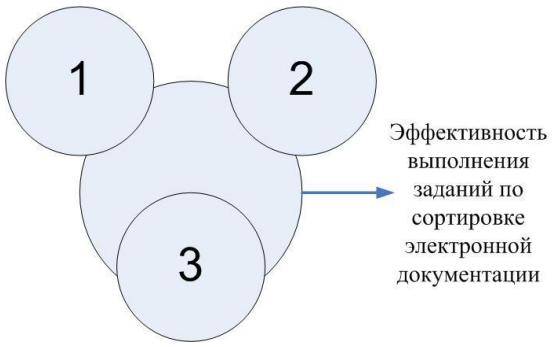



Рисунок. Схема, отражающая предполагаемые взаимосвязи показателей когнитивных стилей с критериями эффективности деятельности по сортировке электронной документации: *1* – полезависимость/поленезависимость (тест Уиткина); *2* – импульсивность/рефлективность (тест Кагана); *3* – узкий/широкий диапазон эквивалентности (тест Гарднера-Колги)

***Результаты исследования.*** Результаты сравнительного анализа средних показателей успешности выполнения задания между первой и второй сериями эксперимента представлены в табл. 1.

*Таблица 1*

**Сравнение критериев успешности деятельности между первой и второй сериями эксперимента**

| Критерий парных выборок | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Показатели | Парные разности | | | 95 % доверительный интервал разности средних | | | |
| Критерии успешности деятельности: | Среднее | Стд. отклонение | Стд. ошибка среднего | Нижняя граница | Верхняя граница | t | Значимость |
| Время чтения текста | 8761,56 | 7016,03 | 2338,68 | 3368,56 | 14154,55 | 3,75 | 0,01 |
| Время ответа на вопросы типа 1 | 1175,17 | 1961,32 | 653,77 | -332,44 | 2682,77 | 1,80 | 0,11 |
| Коэффициент правильности ответа 1 | 0,08 | 0,19 | 0,06 | -0,06 | 0,23 | 1,32 | 0,23 |
| Коэффициент уверенности принятия решения 1 | 0,04 | 0,09 | 0,03 | -0,03 | 0,11 | 1,46 | 0,18 |
| Время ответа на вопросы типа 2 | -486,70 | 1647,04 | 549,01 | -1752,73 | 779,33 | -0,89 | 0,09 |
| Коэффициент правильности ответа 2 | 0,02 | 0,08 | 0,03 | -0,04 | 0,08 | 0,69 | 0,51 |
| Коэффициент уверенности принятия решения 2 | 0,03 | 0,21 | 0,07 | -0,13 | 0,20 | 0,47 | 0,15 |

Как следует из табл. 1, существуют статистически значимые различия в скорости чтения текста. При визуализации документа с помощью выделения цветом опорных слов испытуемые быстрее просматривают текст и быстрее принимают решение относительно его категоризации, т. е., быстрее выполняют работу по сортировке документов ($P < 0,01$). В случае работы в режиме использования модуля поддержки просматривается тенденция к сокращению времени, необходимого испытуемым, чтобы ответить на вопросы, предъявляемые на мониторе (показатель успешности «время ответа на вопросы»). В то же время в ситуации работы с «подсказкой» наблюдается рост «коэффициента уверенности принятия решения». То есть введение опорных слов способствует увеличению скорости выполнения задания испытуемым, отражаясь на степени субъективной уверенности исполнителя в результатах своего труда.

Статистическая обработка данных позволила установить, что рост «коэффициента правильности ответов» тесно связан с наличием опыта работы в сфере делопроизводства и имеет тенденцию к повышению во второй серии эксперимента прежде всего у «новичков», т. е. индивидов, которым практически не приходилось сталкиваться с подобного рода заданиями ($P < 0,05$).

Результаты корреляционного анализа показателей, отражающие взаимосвязь когнитивных стилей с критериями успешности деятельности, представлены в табл. 2.

*Таблица 2*

**Корреляционные значения критериев успешности деятельности и показателей когнитивных стилей (коэффициент Спирмена)**

| Показатели когнитивных стилей | Показатели успешности деятельности | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1. Полезависимость/ поленезависимость (тест Уиткина) | | | | | | | |
| Время ответа (серия 1) | –0,32 | 0,1 | –0,17 | –0,76 | 0,03 | 0,43 | –0,29 |
| Время ответа (серия 2) | –0,25 | –0,12 | 0,22 | –0,13 | 0,05 | –0,25 | –0,08 |
| Количество ошибок (серия 1) | 0,38 | 0,08 | –0,38 | –0,01 | 0,12 | –0,03 | 0,18 |
| Количество ошибок (серия 2) | 0,13 | 0,20 | –0,46 | 0,25 | –0,31 | 0,09 | 0,71 |
| 2. Импульсивность/рефлективность (тест Кагана) | | | | | | | |
| Время ответа (серия 1) | –0,15 | 0,1 | –0,18 | –0,39 | 0,25 | 0,34 | 0,05 |
| Время ответа (серия 2) | –0,27 | 0,42 | 0,13 | –0,39 | 0,10 | 0,17 | –0,09 |
| Количество ошибок (серия 1) | –0,34 | –0,38 | 0,46 | 0,06 | –0,10 | –0,70 | –0,45 |
| Количество ошибок (серия 2) | –0,36 | –0,89 | –0,24 | –0,23 | 0,22 | –0,10 | –0,18 |
| 3. Узкий /широкий диапазон эквивалентности (тест Гарднера-Колги) | | | | | | | |
| Время (серия 1) | –0,49 | 0,13 | –0,06 | –0,69 | –0,26 | 0,57 | –0,04 |
| Время (серия 2) | –0,19 | –0,08 | 0,59 | –0,41 | 0,52 | 0,13 | –0,48 |

*Окончание табл. 2*

| Показатели когнитивных стилей | Показатели успешности деятельности | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Количество групп (серия 1) | –0,53 | –0,12 | –0,09 | –0,65 | –0,54 | 0,52 | –0,16 |
| Количество групп (серия 2) | –0,26 | –0,2 | 0,43 | –0,68 | 0,34 | 0,22 | –0,73 |
| Число единичных групп (серия 1) | –0,54 | –0,04 | –0,1 | –0,55 | –0,34 | 0,51 | –0,01 |
| Число единичных групп (серия 2) | –0,20 | –0,11 | 0,61 | –0,40 | 0,35 | –0,04 | –0,68 |
| Максимальное число объектов в группе, МЧО (серия 1) | –0,42 | –0,49 | 0,68 | 0,21 | 0,10 | –0,15 | –0,22 |
| Максимальное число объектов в группе, МЧО (серия 2) | –0,18 | –0,37 | 0,24 | 0,01 | 0,52 | 0,48 | –0,19 |

*Примечание.* Показатели успешности деятельности: 1 – время чтения текста; 2– время ответа на вопросы типа 1; 3 – коэффициент правильности ответа 1; 4 – коэффициент уверенности принятия решения 1; 5 – время ответа на вопросы типа 2; 6 – коэффициент правильности ответа 2; 7 – коэффициент уверенности принятия решения 2.

Анализ матрицы интеркорреляций показывает, что во второй серии исследования «полезависимые» индивиды во время работы с текстом в большей степени используют опорные слова, по сравнению с «поленезависимыми» участниками исследования. Можно также сделать вывод о том, что степень «поленезависимости/полезависимости» тесно связана с «коэффициентом уверенности принятия решения» – у «полезависимых» индивидов степень уверенности в правильности выполненного ими задания повышается при введении подсказки.

Из табл. 2 следует, что более «импульсивные» участники исследования, совершающие большое число ошибок при выполнении теста Гарднера-Колги (стиль «импульсивность/рефлективность») имеют и значимо более низкие «коэффициенты правильности ответов» во время работы без опоры на выделенные слова. Введение опорных слов во второй серии отражается лишь на скорости сортировки документов «импульсивными» испытуемыми – темп их работы ускоряется, в итоге наблюдается совсем незначительная тенденция к снижению качества выполнения заданий.

Что касается когнитивного стиля «узкий/широкий диапазон эквивалентности», то статистически установлено, что чем больше широта диапазона эквивалентности («синтетичность»), тем выше коэффициент правильности ответов и выше степень уверенности в их правильности. То есть «синтетики» лучше, по сравнению с «аналитиками», выполняют задания по сортировке документации. При введении опорных слов во второй серии эксперимента у «синтетиков» отмечается увеличение количества правильных ответов и наблюдается рост «коэффициента уверенности принятия решения». Обнаруженные нами факты хорошо согласуются с данными, полученными другими исследователями. Ранее, в работах, проводимых Т.П. Зинченко, М.А. Холодной и др. исследователями, было показано, что при сортировке объектов «аналитики» (полюс узости диапазона эквивалентности) значительно чаще опираются на явные формальные признаки объектов, тогда как «синтетики» (полюс широты диапазона эквивалентности) учитывают и дополнительные, и скрытые взаимозависимости между объектами [13, 21].

Подводя итоги проведенного экспериментального исследования, можно сделать следующие *выводы*.

1. Обнаружены статистически значимые корреляционные взаимозависимости между показателями когнитивно-стилевых особенностей и характером выполнения участниками эксперимента заданий по сортировке электронной документации. Показано, что успешность выполнения деятельности в наибольшей степени связана с таким когнитивным стилем, как «широкий/узкий диапазон эквивалентности». Установлено, что «синтетики» (полюс широты диапазона эквивалентности) лучше справляются с заданиями по классификации текстовых документов по сравнению с «аналитиками» (полюс узости диапазона эквивалентности), у них выше самооценка результатов своей деятельности.

2. Использование программного модуля, выполняющего функции поддержки принятия решений при работе с документами (визуализация структуры и выделение опорных слов) помогает более эффективно решать задачи, связанные с их сортировкой. При этом рост показателей эффективности деятельности, включая такой индикатор, как степень субъективной уверенности в правильности принятого решения, в большей степени выражен у лиц, не имеющих опыта работы («новички»). То есть использование данного специализированного экспериментального комплекса, моделирующего основные принципы работы системы электронного документооборота при обработке и распределении текстовых документов, отражается на степени надежности выполнения заданий участниками исследования.

По результатам эксперимента предполагается, что разработанный программный комплекс может иметь широкое применение на практике. Его необходимо использовать как в процесс обучения будущих делопроизводителей, так и программах курсов переподготовки и повышения квалификации специалистов, работающих в сфере управления и делопроизводства.

**ЛИТЕРАТУРА**


1. *Алдашева, А.А.* Индивидуальные стратегии экологического поведения / А.А. Алдашева // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2014. – № 3(43). – С. 31–36.

2. Интеллектуальная информационная среда обитания и субъективное восприятие качества жизни / Т.В. Атанасова [и др.] // Методы исследования психологических структур и их динамики : труды ИП РАН. – М., 2010. – С. 164–171.

3. *Баканов А.С.* Формирование структуры профессиональных знаний в процессе взаимодействия человека с интеллектуальной системой / А.С. Баканов // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. – 2011. – № 3-1. – С. 65–66.

4. *Баканов, А.С.* Когнитивные стили и эффективность работы с документацией / А.С. Баканов, М.Е.Зеленова, А.А. Алдашева // Сборник научных трудов SWorld. Вып. 2. Т. 15. – Одесса : КУПРИЕНКО СВ, 2014. – С. 74–79.

5. *Баканова, Н.Б.* Использование программно-технических комплексов для повышения эффективности контроля в системах документооборота / Н.Б. Баканова // Электросвязь. – 2007. – № 6. – С. 51–53.

6. *Бодров, В.А.* К проблеме функциональной надежности субъекта труда / В.А. Бодров // ЧФ. Проблемы психологии и эргономики. – 2011. – № 3. – С. 4–8.

7. *Бодров, В.А.* Психология профессиональной пригодности / В.А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.

8. *Бодров, В.А.* Психология и надежность: человек в системах управления техникой / В.А. Бодров, В.Я. Орлов. – М. : Институт психологии РАН, 1998. – 288 с.

9. *Брусенцова, Т.Н.* Исследование когнитивных стилей учащихся в автоматизированной системе обучения / Т.Н. Брусенцова // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 70–76.

10. *Дикая, Л.Г.* Социально-психологические и личностные аспекты саморегуляции функционального состояния человека / Л.Г. Дикая // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. Вып. 4 ; под ред. В.А. Бодрова, А.Л. Журавлева. – М. : Институт психологии РАН, 2012. – С. 163–181.

11. *Дикая, Л.Г.* Психическая саморегуляция функционального состояния человека (системно-деятельностный подход) / Л.Г. Дикая. – М. : Институт психологии РАН, 2003. – 318 с.

12. *Зеленова, М.Е.* Индивидуальный стиль саморегуляции как внутренний ресурс стрессоустойчивости субъектов трудовой деятельности / М.Е. Зеленова // Социальная психология и общество. – 2013. – № 1. – С. 69–82.

13. *Зинченко, Т.П.* Когнитивная и прикладная психология / Т.П. Зинченко. – М. : МОДЭК, 2000. – 608 с.

14. *Ильин, Е.П.* Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. – СПб. : ПИТЕР, 2004. – 701 с.

15. *Карпов, А.В.* Процессы принятия решения в структуре управленческой деятельности / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2000. – Т. 1. – № 1. – С. 48– 57.

16. *Козлов, В.В.* Учение о «человеческом факторе»: история создания и практика применения / В.В. Козлов // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. Вып. 2 ; под ред. В.А. Бодрова, А.Л. Журавлева. – М. : Институт психологии РАН, 2011. – С. 128–153.

17. *Колга, В.А.* Дифференциально-психологическое исследование когнитивного стиля и обучаемости : дис. …канд. психол. наук / В.А. Колга. – Ленинград, 1976. – 164 с.

18. *Моросанова, В.И.* Дифференциальный подход к психической саморегуляции: исследование действий профессионала / В.И. Моросанова // Психологический журнал. – 2012. – Т. 33. – № 3. – С. 98–111.

19. *Бодров, В.А.* Практикум по дифференциальной психодиагностике профессиональной пригодности / В.А. Бодров ; под ред. В.А. Бодрова. – М. : ПЕР СЭ, 2003.

20. *Стрелков, Ю.К.* Инженерная и профессиональная психология / Ю.К. Стрелков. – М. : Академия, 2003. – 360 с.

21. *Холодная, М.А.* Когнитивные стили: О природе индивидуального ума / М.А. Холодная. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 384 с.

22. *Шкуратова, И.П.* Когнитивный стиль и общение / И.П. Шкуратова. – Ростов н/Д : Изд-во РПУ, 1994. – 156 с.

23. *Шульц, Д.* Психология и работа / Д. Шульц, С. Шульц. – СПб. : Питер, 2003. – 560 с.

# ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ПРИМЕНЕНИЮ И ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ОГНЕСТРЕЛЬНОГО ОРУЖИЯ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СОТРУДНИКА ОРГАНОВ НАРКОКОНТРОЛЯ

***Е.В. Дементьева***

**Дементьева Елена Викторовна** – преподаватель кафедры ОРД ДВИПК ФСКН России, подполковник полиции (г. Хабаровск).

Контактный адрес:demenelenav@mail.ru

В статье рассмотрены проблемы профессионально-психологической подготовки, связанные с применением и использованием огнестрельного оружия в органах наркоконтроля. Представлены результаты совместной работы преподавателей по огневой и психологической подготовке в обучении навыкам практической стрельбы в группе слушателей, проходивших обучение в ДВИПК ФСКН. Показаны позитивные результаты развития личностного адаптационного потенциала как важного фактора психологической безопасности профессиональной деятельности сотрудника наркоконтроля.

***Ключевые слова:*** психологическая готовность, огнестрельное оружие, сотрудник органов наркоконтроля, адаптационный потенциал, психологическая устойчивость, психология риска.

В современных исследованиях подчеркивается, что психологическая безопасность труда складывается из многих факторов, среди которых выделяют психические процессы и состояния, порождаемые деятельностью и влияющие на ее безопасность, и собственно психологические и личностные характеристики готовности к выполнению трудовых функций. В деятельности сотрудника наркоконтроля значителен вес «факторов риска», опасности для жизни и здоровья, что усиливает важность психологической составляющей профессиональной мобильности в экстремальных условиях.

Психологическая подготовка в органах наркоконтроля является составной частью становления профессионала и видоизменяется в соответствии с периодами службы сотрудников. Она входит в структуру профессиональной переподготовки, систему служебной подготовки и повышения квалификации.

Профессионально-психологическая подготовка сотрудников наркоконтроля к применению и использованию огнестрельного оружия имеет ряд особенностей, вытекающих из содержания их деятельности и необходимых для развития у сотрудников особенностей личности, обусловливающих психологическую готовность к применению оружия.

Специфика деятельности требует от сотрудников органов наркоконтроля мобилизации всех физических и психологических возможностей, высокой ответственности в применении и использовании огнестрельного оружия. Вместе с тем у некоторых сотрудников в такой обстановке может резко снизиться волевая готовность к немедленным действиям, возникнуть напряженность, неуверенность в себе или сковывающий страх и другие эмоциональные состояния, отрицательно влияющие на эффективность оперативно-служебной деятельности. Мобилизовывать свои лучшие качества, выполнить стоящую задачу в заданные сроки и с минимальными затратами психических и физических усилий могут лишь те сотрудники, которые характеризуются высоким уровнем психологической готовности к действиям в экстремальных условиях и повышенной толерантности к психологическому стрессу.

В настоящее время накоплен определенный опыт управления психическим состоянием сотрудников в критических ситуациях в целях успешного выполнения поставленных задач. Проблема раскрытия и использования в интересах службы резервов психики была и остается актуальной для сотрудников наркоконтроля, поскольку они должны уметь всегда «властвовать собой» и самостоятельно управлять скрытыми ресурсами своей психики в любых, самых сложных ситуациях.

Таким образом, изучение психологической готовности к использованию и применению огнестрельного оружия сотрудниками органов наркоконтроля весьма актуально для развития социально-психологического знания, и с точки зрения прикладного значения в конкретных случаях оперативно-служебной деятельности, в частности, для организации обучения методам психической саморегуляции в условиях, связанных с высокой степенью риска и опасности для жизни и здоровья. Например, с такими критическими ситуациями сталкиваются сотрудники оперативных подразделений, подразделений специального назначения на этапе реализации оперативной информации, связанной с задержанием с поличным. В данной ситуации всегда существует риск оказания противодействия со стороны преступников. Нередко задерживаемые лица вооружены и применяют оружие против сотрудников органов наркоконтроля.

*Психологическая готовность* – это состояние мобилизации всех психологических систем организма, обеспечивающих эффективное выполнение требуемого действия. Это понятие в психологии имеет несколько смысловых оттенков:

– вооруженность человека необходимыми для успешного выполнения деятельности знаниями, умениями и навыками;

– психологическая подготовленность к экстренной реализации имеющейся программы действий в условиях возникновения определенной ситуации;

– решимость и желание совершить нужное действие, воля, мотивация.

Психологическими предпосылками наступления готовности к выполнению конкретной деятельности является понимание её сущности, задач и целей, осознание ответственности, желание добиться успеха, определение последовательности и способов выполнения деятельности. Затрудняют появление готовности пассивное отношение к службе, беспечность, безразличие, отсутствие плана действий и намерения максимально использовать свои навыки и умения. Низкий уровень психологической подготовки приводит к неадекватным реакциям, ошибкам, несоответствию функционирования психических процессов и состояний тем требованиям, которые предъявляются ситуацией.

В отечественной психологии проблема готовности к деятельности активно-действенной личности изучена в работах М.П. Виноградова, Ю.П. Ветрова, А.А. Ухтомского, В.К. Шаповалова. На важность психологической подготовки специалистов к решению профессиональных задач в трудных, экстремальных условиях указывают в своих исследованиях Н.М. Буланов, М.В. Ермолаева, В.К. Коломеец, А.М. Столяров. Некоторые аспекты формирования готовности к деятельности представлены в специальных исследованиях С.А. Багрецова, В.В. Белоухова, А.М. Морозова, А.П. Шарухина и др.

Также особую актуальность приобретает вопрос психологической подготовки в области практической стрельбы из боевого оружия. Техника практической стрельбы отличается от техники классической (спортивной) стрельбы, которая до сих пор является основной в программе подготовки сотрудников органов наркоконтроля.

Обучая классической стрельбе, у сотрудника отрабатывают физические навыки концентрации на обработке спуска и на контроле мушки. В условиях практического применения оружия необходимым условием является сосредоточенность во время ведения огня, постоянный контроль и анализ быстро изменяющейся обстановки, включая действия преступника, других сотрудников, и самого стрелка. Очевидно, что это является определяющим преимуществом в жизненных ситуациях, связанных с применением оружия.

Анализ исследований, проведенных в ряде вузов МВД России, показывает, что классическая методика стрельбы недостаточно эффективна для огневой подготовки сотрудников, служебно-профессиональная деятельность которых характеризуется экстремальными условиями и высокой ответственностью в применении и использовании огнестрельного оружия. Особенностью практической стрельбы является ее сложность. От стрелков требуется легко и адекватно ориентироваться в ситуации, быстро вырабатывать стратегию своего поведения, уметь концентрироваться.

Подготовленным сотрудником к применению и использованию огнестрельного оружия можно считать после освоения множества умений и навыков, важнейшим является не только овладение алгоритмом решения сложных стрелковых задач, но и достижение психологической устойчивости, ресурсности.

В процессе учебно-тренировочных занятий преподавателю зачастую приходится наблюдать, насколько уверенно в классе сотрудники обращаются с учебным оружием. На огневом рубеже – совсем другая ситуация. Некоторые сотрудники, судорожно сжимая в руке пистолет, заряженный боевыми патронами, выглядят растерянными и скованными. Они тут же забывают не только то, чему научил их преподаватель, но и даже свой домашний адрес и телефон. Это естественная реакция человека на действия, связанные не только с непривычными ощущениями (такими, как звук выстрела и отдача оружия), но и с некоторой долей риска и опасностью. Стрельба из пистолета ассоциируется у вновь обучаемых с чувством боязни, тревоги и страха, которые порой доминируют в работе центральной нервной системы. Эти чувства затормаживают всю ее функциональную деятельность и вызывают состояние излишней напряженности психики и всех систем организма стрелка, стресс. Характерными признаками стрессового состояния являются:

– повышение частоты пульса, потливость ладоней и учащенное дыхание;

– раскоординация движений и, как следствие, потеря устойчивости и равновесия при изготовке;

– увеличение тремора рук и колебаний оружия;

– ухудшение зрительного восприятия («дымка»), а также замедление или ускорение двигательной реакции или реакции на движущийся объект.

Перечисленные психологические изменения, выраженные в физических проявлениях действий стрелка, в совокупности и создают отрицательное воздействие, которое негативно влияет на технику стрельбы. Это затормаживает проявление у вновь обучаемых стрельбе еще не сформировавшихся двигательных навыков и приводит к следующим изменениям в технике стрельбы:

– значительно увеличивается время прицеливания;

– изменяется характер воздействия на спусковой крючок (задержка выстрела или рывок);

– нарушаются временные характеристики стрельбы (темп стрельбы и ее ритм);

– при стрельбе по появляющимся целям изменяется (замедляется или ускоряется) скорость и точность подъема руки с оружием и переноса ее на следующую цель.

Взаимосвязь между изменениями в технике стрельбы и психологическим состоянием стрелка зависит от индивидуальных особенностей организма обучаемого, от уровня его подготовленности.

Психологическая подготовка к стрельбе – это процесс, направленный на создание его оптимального психологического состояния и формирование постоянной внутренней готовности, которая способствует реализации наиболее совершенной техники стрельбы в условиях стрессовых ситуаций.

В процессе психологической подготовки стрелка у последнего должны закрепиться следующие качества:

– умение воздействовать на себя, брать себя в руки и отключаться от различных посторонних факторов, мешающих производству меткого выстрела;

– способность концентрировать свое внимание, сосредоточиваясь на главном в стрельбе – устойчивом поражении цели;

– уверенность в своих силах, смелость и решительность, находчивость и инициативу;

– устойчивость центральной нервной системы к воздействию неблагоприятных факторов;

– способность использования аутогенной и идеомоторной тренировки.

Таким образом, психологические особенности обучения стрельбе заключаются:

– в формировании и совершенствовании у сотрудников побудительной волевой функции – выбора цели и ее поражения за короткий промежуток времени;

– выработке способности преодолевать волнение как на огневом рубеже в тире, так и при применении оружия в реальных условиях;

– воспитании адаптации к звуку выстрела;

– тренировке с целью исключения проявления негативных индивидуальных реакций (туннельное видение, отказ моторных реакций, частичная глухота и т. д.).

Необходимо особо выделить такое важное для стрелка качество, как настойчивость, которое играет решающую роль в достижении желаемого результата. Настойчивость основана на самовоспитании, позволяющем управлять своим поведением и психическим состоянием. Самовоспитание начинается с познания самого себя, определения сильных и слабых сторон своего характера. Это позволяет объективно оценить свои достижения, выявить недостатки при осуществлении стрельб, а следовательно, быстрее устранить их в процессе учебно-тренировочных занятий. В свою очередь, преподавателям огневой подготовки следует помнить, что если у обучаемого нет четко выраженного желания заниматься стрелковой подготовкой, то никакие специалисты в этой области будут не в состоянии научить его меткой стрельбе. Основным препятствием будет являться то обстоятельство, что обучаемый психологически не готов к процессу обучения. Вот поэтому важной составляющей является воспитание у обучаемых стрелков необходимых качеств, через знания особенностей психологической подготовки.

Важными составными частями психологической подготовки сотрудника к стрельбе являются идеомоторная и аутогенная тренировки. Идеомоторная тренировка представляет собой мысленное воспроизведение ранее изученных приемов и действий. Она направлена на закрепление двигательных навыков и поддержание у стрелка состояния постоянной готовности к выполнению упражнения. Применение в ходе обучения идеомоторной тренировки позволяет стрелкам выработать способность четкого представления в своем сознании отдельных элементов техники стрельбы, тонко анализировать возникающие при этом мышечно-двигательные, зрительные и другие ощущения, выработать внимание и быстроту реакции.

Идеомоторная настройка способствует приведению в готовность всего психофизического аппарата стрелка (специальных ощущений, восприятии и необходимого мышечного тонуса) и создает оптимальное состояние нервных структур, ответственных за реализацию целенаправленных двигательных навыков. Другая особенность идеомоторной тренировки заключается в том, что она конкретизирует внимание стрелка на правильности выполнения приемов стрельбы и в какой-то степени отвлекает от результативного момента стрельбы.

Хотя идеомоторная тренировка и не заменяет реального выполнения движений при стрельбе, ее применение в процессе обучения дает определенные преимущества. Дело в том, что мысленное выполнение приемов стрельбы подразумевает представление об их идеальном выполнении, если, конечно, эти приемы усвоены правильно и свободны от технических недостатков, еще не преодоленных стрелком. Такое идеальное освоение ритмоструктуры выполнения упражнения помогает сотруднику наглядно увидеть свои ошибки. В процессе идеомоторной тренировки преподаватель, проверяя у слушателя чувство временного интервала, отводимого на выполнение упражнения в скоростной

стрельбе, может реально оценить уровень его психологического состояния. Если обучаемый слишком ускоряет свои мысленные операции, то можно с уверенностью сказать, что он находится в излишне возбужденном состоянии. Излишнее затягивание мысленной стрельбы – верный признак вялости обучаемого. Совершенно очевидно, что эти негативные состояния должны быть соответствующим образом скорректированы.

Изучив литературу по теме психологической готовности и профессионально-психологической подготовки сотрудников правоохранительных органов к деятельности в экстремальных условиях, приходим к выводу, что психологическая готовность к применению и использованию огнестрельного оружия сотрудниками органов наркоконтроля может изменяться при психологических особенностях личности, лежащих в ее основе. В этой связи оказать воздействие на особенности личности можно путем проведения специальной психологической подготовки. Психологическая готовность является динамическим явлением и способна меняться при изменении ее компонентов.

В Дальневосточном институте повышения квалификации сотрудников органов наркоконтроля (ДВИПК ФСКН России) проводились исследования по данному вопросу в период 2012–2013 гг. Экспериментальную группу составили 78 сотрудников подразделений специального назначения, проходившие обучение на курсах повышения квалификации. Опыт работы респондентов в органах наркоконтроля от 3 до 10 лет. Все мужчины. Особенностью данной группы респондентов является ее разновозрастной состав (от 25 до 40 лет) и разный стаж работы на должности.

Процедура исследования на предварительном этапе состояла в подборе методик, наиболее приемлемых для выполнения поставленных в исследовании цели и задач, а также в разработке методики письменного опроса (анкеты). Сотрудникам, согласившимся принять участие в исследовании, в индивидуальном порядке предлагался комплект, состоящий из набора тестовых заданий.

В исследовании были использованы следующие методики: многофакторный личностный опросник FPI формы В; многоуровневый личностный опросник «Адаптивность»; методика «Исследование тревожности» Ч. Спилбергера; методика «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой.

Полученные эмпирические данные показали, что устойчивость к психологическому стрессу, возникающему в экстремальных условиях, у сотрудников органов наркоконтроля складывается из таких свойств личности, как уравновешенность, уверенность в себе, высокий уровень невротизации личности, высокая стабильность эмоционального состояния, хорошее умение владеть собой, высокие адаптивные возможности.

В то же время результаты исследования показывают, что неподготовленные сотрудники не обладают соответствующим уровнем, необходимым для создания оптимального психологического состояния и формирования постоянной внутренней готовности к действиям в экстремальных ситуациях, в частности к использованию огнестрельного оружия. Имеется достаточно высокий уровень психопатизации, характеризующейся агрессивным отношением к социальному окружению и выраженным стремлением к доминированию. У данной категории не сформированы такие качества, как решительность, активность, настойчивость. Мешают такие проявления свойств личности, как спонтанная и реактивная агрессивность, склонность к аффективному реагированию. Положительным является то, что исследовательская группа респондентов характеризуется «нормальной» адаптацией, значит легко приспосабливается к новым условиям деятельности, к новым техническим устройствам, быстро входят в новый коллектив, достаточно легко и адекватно ориентируются в ситуации, быстро вырабатывают стратегию своего поведения и социализации. Функциональное состояние лиц этой группы в период адаптации остается в пределах нормы, работоспособность сохраняется. В то же время на начальных этапах адаптации функциональное состояние может быть нарушено, успех адаптации может зависеть от качества техники и внешних условий среды. Анализ уровня тревожности показал понижение чувства ответственности, что требует повышенного внимания к мотивам деятельности, у этих респондентов не сформирована потребность в осознанном планировании, программировании своего поведения, они зависимы от ситуации и мнения окружающих людей.

Проанализировав результаты стрельб, можно сделать вывод, что результаты входного контроля имеют низкий уровень, но к выходному контролю они возрастают.

Апробирование совместной работы преподавателей по огневой и психологической подготовке в обучении навыкам практической стрельбы с психологической подготовкой прошло в группе слушателей, проходивших обучение в ДВИПК ФСКН на специальных курсах для сотрудников подразделений специального назначения для присвоения им первого звания «младший лейтенант полиции». Обучение осуществлялось в течение 1-го месяца, согласие на исследование дали 37 сотрудников.

С учетом целей и задач психологической подготовки к практическому применению огнестрельного оружия выбирались упражнения, направленные на изучение возможных экстремальных ситуаций,

формирование конструктивного поведения в конфликтных условиях и психологической устойчивости к стресс-факторам. Применялись психологические методы, направленные на обеспечение устойчивости внимания, снижение уровня тревожности. Важными составными частями психологической подготовки стрелка являются идеомоторная и аутогенная тренировки. Работа психолога, использование методик практической стрельбы позволила в кратчайшие сроки добиться более высоких результатов.

После участия в тренинговых занятиях у сотрудников получили развитие личностный адаптационный потенциал и качества, входящие в него. Прошедшие подготовку испытуемые легко и адекватно ориентируются в ситуации, быстро вырабатывают стратегию своего поведения. Отмечается их способность к активной социальной жизни, высокая нервно-психическая устойчивость. Помимо этого, стал выше общий уровень саморегуляции, включающий гибкость, способность к планированию, моделированию и оценке результатов. Перечисленные особенности личности, привитые обучаемым в ходе специальных занятий по психологической подготовке, соответствуют изученным нами особенностям личности сотрудников с высокой психологической готовностью к применению оружия.

В ходе проведенного исследования были сделаны следующие выводы.

1. Морально-психологическая незрелость личности вновь обучаемых сотрудников, а также низкий уровень психологической устойчивости, выступают серьезными факторами, снижающими уровень готовности к эффективному применению и использованию огнестрельного оружия.

2. На готовность к эффективному применению и использованию огнестрельного оружия влияют эмоционально-волевые и характерологические составляющие личности, изменяя которые можно повысить уровень готовности к применению и использованию огнестрельного оружия.

3. Психологию готовности отдельного сотрудника и всего личного состава органов наркоконтроля к применению и использованию огнестрельного оружия надо рассматривать как процесс относительно быстрой активизации и мобилизации профессионального и личностного опыта сотрудника, способность быть психологически надежным в нештатной ситуации.

4. Психологическая подготовка должна проводиться в течение всего учебного процесса. Сущность психологической подготовки заключается в том, чтобы обеспечить требуемый уровень результатов в условиях эмоциональной напряжённости;

5. Преподаватель во время тренировки сотрудника по стрельбе не должен ограничиваться освещением вопросов техники стрельбы, но и включать вопросы психологической подготовки.

6. Сотрудника необходимо научить настраивать себя на соответствующее психическое состояние, мобилизоваться на лучшую стрельбу, предупреждать развитие отрицательных эмоциональных реакций, определять свою готовность стрельбе, правильно выбирать паузы отдыха и периоды ведения огня, сосредотачиваться на нужных действиях и мыслях, владеть приемами саморегуляции.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. *Прыгунов, П.Я.* Психологическое обеспечение специальных операций: ролевое поведение : учеб. пособие / П.Я. Прыгунов. – М. : Изд-во Московского психол.-соц. ин-та; Воронеж : МОДЭК, 2003.

2. *Сидоренко, Е.В.* Тренинг влияния и противостояния влиянию / Е.В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2007.

3. *Смирнов, Б.А*. Психология деятельности в экстремальных ситуациях / Б.А. Смирнов, Е.В. Долгополова. – Харьков : Гуманитарный центр, 2007.

# ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА СЛЕДОВАТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

***М.А. Амелина***

***Т.Х. Невструева***

**Амелина Мария Александровна** – аспирант кафедры общей, юридической, инженерной психологии Дальневосточного государственного университета путей сообщения (г. Хабаровск).

Контактный адрес: amelmary@bk.ru

**Невструева Тамара Хасьямовна** – доктор психологических наук, профессор Дальневосточного государственного гуманитарного университета (г. Хабаровск).

Контактный адрес: tamaranevst@mail.ru

В статье рассмотрены проблемы психологической компетентности и формирования профессионально важных личностных качеств следователя как важного аспекта психологической безопасности в ситуациях психологического воздействия в условиях дознания. Представлены результаты эмпирического исследования субъективных аспектов оценки следователями себя и представлений граждан о следователях. Выявлены определенные различия в этих оценках, которые могут быть рассмотрены в контексте доверия к личности следователя, как важного фактора психологически безопасного взаимодействия.

***Ключевые слова:*** профессионально важные личностные качества, психологическая компетентность, профессиональная деятельность следователя, профессиональный отбор, психосемантический анализ, личностный дифференциал.

В понимание безопасности как психологического феномена в научной литературе представлен достаточно широкий спектр подходов, которые включают содержательные, функциональные проблемы и условия создания психологически безопасной среды. Психологическая безопасность определяется, прежде всего, через системы взаимосвязи человека и среды, в результате которого обеспечивается (или не обеспечивается) нормальное развитие, функционирование и сохранность психики, целостность личности, адаптационные личностные и социальные механизмы и процессы. К факторам обеспечения психологической безопасности человека относятся как сама среда, так и внутренние резервы самого человека, в том числе умение преодолевать негативные психологические воздействия.

В судебно-правовом современном пространстве психологическая безопасность связана с проблемами психологического воздействия, его правомерности и допустимости. Учитывая, что степень применения психологического воздействия в определенной мере субъективизирована, возникает ряд вопросов о границах, критериях и личностных факторах безопасного воздействия следователя в ситуациях дознания.

Закономерно, что для успешного выполнения трудовых функций, кроме собственно профессиональных компетенций, необходимы и профессионально важные личностные качества. Так, В.Д. Шадриков под профессионально важными качествами предлагает понимать индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения. А.К. Маркова профессионально важные качества определяет как «качества человека, влияющие на эффективность осуществления его труда по основным характеристикам (производительность, надежность и др.)». В исследовании В.Л. Марищука рассматриваются отдельные динамические черты личности и психические, и психомоторные свойства, а также физические качества, соответствующие требованиям какой-либо определенной профессии к человеку, способствующие успешному овладению этой профессией [3].

Потребность общества в юристах высшей квалификации привела к созданию многочисленных государственных, коммерческих и других учебных заведений юридического профиля. Как показывает следственная практика, достаточно распространены случаи, когда лица, желающие стать следователями, закончив высшее образовательное учреждение, даже при добросовестном отношении к работе плохо справляются с возложенными на них служебными обязанностями, допускают грубые ошибки как при производстве предварительного расследования, так и при документальном оформлении его результатов, не выдерживают физической и психологической нагрузки в работе. Одной из причин этого является то, что профессионально важные психологические качества (ПВК), умения и навыки (профессиональные компетенции), которыми должен обладать начинающий следователь для успешного выполнения своей работы, в про-

цессе обучения в вузе не формируются и не развиваются в необходимом объеме [2, 3].

Начальные попытки психологического изучения профессии следователя делались еще в первые годы советской власти. Однако все они сводились к схематическому описанию необходимых психических свойств. В них отдельные компоненты профессиональной деятельности рассматривались изолированно и не всегда соответствовали действительной структуре деятельности. Психологические качества следователя выделялись механически, условно разделялись на необходимые, желательные и противопоказанные без учета специфики следственной деятельности [4]. Так, например, не дифференцировались психологические качества следователя, необходимые в работе с отдельными категориями граждан – несовершеннолетними, террористами, рецидивистами и др.

Профессиональная деятельность следователя в современном понимании – это многоцелевой, интеллектуально-практический труд со сложной структурой, включающий в себя социальное, поисковое (познавательное), реконструктивное, коммуникативное, организаторское и удостоверительное направление профессиональной деятельности, характеризующийся большим количеством решаемых задач, эффективность которого напрямую зависит от профессиональных компетенций и личностных качество следователя.

В настоящее время исследователи подчеркивают, что следственная работа относится к тем видам деятельности, успех и даже выдающиеся достижения которых более связаны с общим уровнем развития личности, его психологическими качествами, чем с профессиональным знаниями. Личностные качества следователя рассматриваются во взаимосвязи с психологической компетентностью как важного фактора успешной реализации профессиональных функций юриста. (Д.Д. Стасио, Л.В. Костина, А.В. Молоканова). Причем в некоторых определениях психологическая компетентность понимается и как некое свойство личности, позволяющее эффективно осуществлять следственные действия.

Например, А.В. Молоканова в качестве наиболее значимых для ведения эффективной следственной деятельности выделяет коммуникативную компетентность, профессионально-творческое мышление («следственное» мышление) и профессионально-психологическую устойчивость. Коммуникативная компетентность состоит в умении устанавливать психологический контакт с подследственными лицами, свободном владении вербальными и невербальными приемами и способами общения, умении разрешать конфликтные ситуации, возникающие в процессе производства предварительного расследования. Профессионально-творческое мышление А.В. Молоканова рассматривает, как умение устанавливать причинно-следственные связи между отдельными выявленными в ходе расследованиями фактами; умение применять эвристическое и рефлексивное мышление. Профессионально-психологическая устойчивость определяется автором данной модели как важнейшее качество личности, не позволяющей следователю профессионально деформироваться. Данное качество проявляется в умении противодействовать угрозам, агрессивному поведению, тактической хитрости участников предварительного расследования (обвиняемым, подозреваемым, потерпевшими др.) [3].

В исследовании Л.Н. Костиной выделены семь блоков профессионально-психологической компетенций следователя: профессионально-психологические знания; профессионально-психологические умения; организационно-психологические умения; тактико-психологические умения; технико-психологические умения; профессионально развитые психологические и морально-психологические качества; профессионально-психологическая устойчивость. При этом содержание каждого блока включает компетенции, связанные как с учетом психологии личности подозреваемого (обвиняемого), так и с действиями следователя.

Несмотря на широкое изучение психологической компетентности следователя, признание ее первостепенной значимости в работе следователей высшие учебные заведения, готовящие специалистов данной области, уделяют недостаточное внимание развитию данной профессиональной компетенции. По данным анкетирования, проводимого Л.В. Костиной, с участием следователей и дознавателей (54,6 %), оперуполномоченных (47,5 %) инспекторов ПДН (36,7 %), участковых (33,6 %), не считаются оптимальными психологические знания, умения и навыки, полученные ими в образовательном учреждении и системе профессионально-психологической подготовки [2].

В современной российской образовательной системе подготовки правоохранительных кадров доминирующее внимание уделено знаниям законодательства страны и уголовно-процессуальным отношениям, возникающим в рамках профессиональной деятельности. Этому свидетельствует и профессиональный отбор кандидатов на службу. Поступление на службу в систему Следственного комитета Российской Федерации осуществляется в соответствии с положениями Федерального закона от 28 декабря 2010 г. № 403-ФЗ «О Следственном комитете Российской Федерации» [1]. В соответствии с данным федеральным законом к специальным требованиям отбора на должность сотрудника Следственного комитета относятся: гражданство Российской Федерации; наличие высшего юриди-

ческого образования, полученного в образовательном учреждении высшего профессионального образования, имеющем государственную аккредитацию; обладание необходимыми профессиональными и моральными качествами; способность по состоянию здоровья исполнять возлагаемые на них служебные обязанности.

При этом профессиональные качества в федеральном законе не разграничиваются на профессиональные компетенции и личностные качества, а приводятся одним перечнем: подготовленность к профессиональной деятельности юриста в соответствии с государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по специальности «Юриспруденция»; наличие общих и специальных знаний, необходимых для успешного выполнения обязанностей по должности, умение применять их на практике; принципиальность, инициативность, организаторские данные, работоспособность, умение поставить задачу и довести до конца ее решение.

Среди моральных качеств оцениваются такие, как объективность, требовательность к себе и другим, добросовестность, честность, гражданское мужество, ответственность, уравновешенность, тактичность, чуткость к людям, скромность [1].

В России отсев кандидатов, поступающих на службу в правоохранительные органы, долгое время проводился несистематизированно. Лишь в середине 90-х гг. XX в. были предприняты попытки создания единой методики психологического отбора кандидатов. Авторы разработанной методики (В.В. Романов и М.В. Кроз) предложили для исследования психологической пригодности кандидатов использовать 3 диагностические методики: Стандартизированный метод исследования личности (СМИЛ); 16-факторный опросник Р.Б. Кеттела, тест «Прогрессивные матрицы» Дж. Равена. Со временем данный пакет методик дополнился опросником «Уровень субъективного контроля» (А.М. Эгкинда); тестом «Стратегия поведения в конфликтной ситуации» (К. Томаса) и 8-цветовой тест М. Люшера. По результатам данных методик делается заключение о профессиональной психологической пригодности к службе [4].

В западной практике используется другой, более глубокий подход к изучению пригодности кандидатов для службы в правоохранительной системе. В Соединенных Штатах Америки профессиональный отбор включает в себя 7 этапов, 2 из которых посвящены определению психологической компетентности кандидата [5, 6].

Первая фаза изучения психологической компетентности начинается с психологических тестов: биографический тест, тест логических рассуждений, тест ситуативных суждений. Главная задача данного тестирования – оценка навыков и способностей критического мышления. Но, помимо основной задачи, каждый из тестов дает более узкие знания о личности кандидата. Так, например, биографический тест оценивает инициативность и мотивацию кандидата, критическое мышление и информационные суждения, принятие решений, поддержание положительного имиджа и т. д. Тест логических рассуждений определяет способность оценивать информацию, делать правильные суждения и принимать правильные решения. Тест ситуативных суждений оценивает организаторские и коммуникативные способности, способность приспосабливаться к изменяющимся ситуациям и т. п. Если кандидат успешно справляется с первой фазой тестов, то его допускают ко второй фазе. Она состоит из структурированного интервью (13 стандартных вопросов) и письменного упражнения. Интервью проводят трое экспертов в течение одного часа. Для снижения эффектов социальной перцепции, интервьюеры знают только имена кандидатов, каждое интервью подлежит видео- и аудиозаписи. В процессе интервью оцениваются вербальные и коммуникативные навыки кандидата, его мотивация, способность к оценке информации, принятию решения и т. п. Кандидаты должны подготовить письменный отчет, для оценки способности кандидата общаться в письменной форме, проводить анализ, оценивать информацию и принимать на ее основе верные решения.

Помимо существенных отличий в диагностике психологической компетентности кандидатов, профессиональный отбор в США также более длителен по времени (от пяти недель до года), в отличие от отечественного профотбора (до трех месяцев). По итогам отбора кандидаты направляются на обучение в Академию ФБР (период обучения 2 года). После обучения и прохождения стажировки они становятся полноправными «служителями закона».

С 2010 г. в законодательные акты, определяющие содержание правоохранительной деятельности в Российской Федерации, вносятся существенные изменения с учетом международных норм и опыта. Первые результаты этих изменений уже можно оценить по итогам приема слушателей в специализированные учебные учреждения.

В проведённом нами эмпирическом исследовании была использована модель психограммы следователя, разработанная В.В. Романовым и М.В. Крозом. Согласно их исследованиям психограмма и критерии психологической пригодности профессии следователя представлены следующими характеристиками [4]:

– мотивационно ценностные особенности (например, такие как высокий уровень правосознания, социальной ответственности; добросовест-

ность, исполнительность, честность, гражданское мужество, совестливость и др.);

– познавательные качества (высокий уровень интеллектуального развития; гибкость мыслительных процессов, наблюдательность; творческое мышление; развитая интуиция; эрудированность и др.);

– коммуникативные качества (умение устанавливать и поддерживать психологический контакт; умение понимать внутренний мир собеседника, его особенности, мотивы, коммуникативная компетентность и др.);

– личностные особенности (адекватная самооценка; самостоятельность и независимость; активность; самоуважение и др.).

Следует подчеркнуть, что важным аспектом исследования психограммы следователя является оценка себя самими следователями и гражданами, для которых личностный и профессиональный портрет следователя выступает определенным критерием обеспечения их безопасности.

В проведенном нами эмпирического исследования была использована психосемантическая методика «Личностный дифференциал» (вариант, адаптированный в НИИ им. Бехтерева), которая позволяет определить содержание имплицитных представлений о различных психологических аспектах личности.

Выборку составили 50 сотрудников следственных отделов РУ УМВД России по г. Хабаровску и 50 жителей г. Хабаровска, обращавшихся в следственные отделы г. Хабаровска за оказанием профессиональной помощи (жертвы преступлений).

В результате обработки полученных данных был построен «личностный портрет следователя» на основании самооценок следователей (рис. 1) и «личностный портрет следователя» на основании оценок граждан, обратившихся в следственные отделы за оказанием профессиональной помощи (рис. 2). Обработка результатов производилась с помощью ключа-бланка, подсчитывались баллы по трем шкалам: О (оценки), С (силы), А (активности), значения которых колебались от +21 до –21.

Исследования самооценок значения фактора Оценки (О) выявило средний (ближе к высокому) уровень самоуважения следователя (14,0). У семи (14 %) следователей из 50 опрошенных обозначены низкие значения фактора (О), что указывают на критическое отношение человека к самому себе, его неудовлетворенность собственным поведением, уровнем принятия самого себя.

Полученные средние значение фактора Силы (С) в самооценках (13,7) свидетельствует о значимости развития волевых сторон личности в представлениях следователей. Его «высокие значения» у 11 респондентов (22 %) говорят об уверенности следователей в себе, независимости, склонности рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях. Близкие к низким значения у 2 (4 %) респондентов свидетельствуют о недостаточном самоконтроле, неспособности держаться принятой линии поведения, зависимости от внешних обстоятельств и оценок.

Фактор Активности (А) в самооценках интерпретируется как свидетельство экстравертированности личности. Данные показывают, что в преимущественном соотношении (68 %) респонденты экстраверты, для которых характерны такие качества, как высокая социальная активность, общительность, импульсивность. У 32 % респондентов интроверитированный тип личности, которому свойственны пассивность, спокойные эмоциональные реакции.

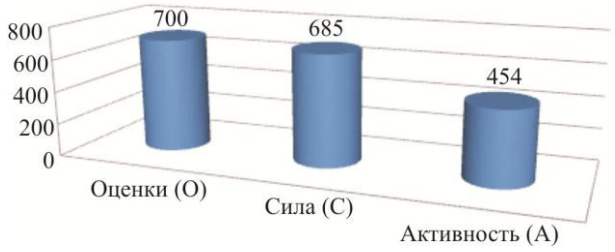



Рис. 1. Данные исследования
личностного дифференциала следователя

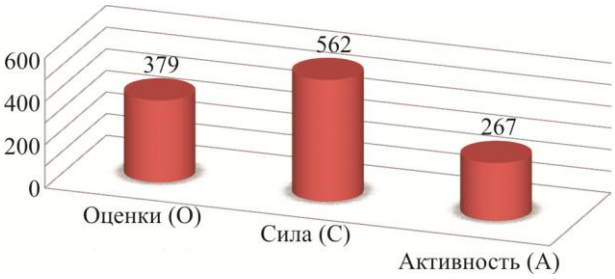



Рис. 2. Данные исследования
личностного дифференциала следователя
(на основании оценок граждан)

При интерпретации данных, приведенных на рис. 2, мы учитывали, что в оценках граждан отражаются субъективные, эмоционально-смысловые представления респондентов о следователях, их отношения, которые могут лишь частично соответствовать реальному положению дел, но сами по себе имеют важное значение как определенный критерий доверия к следователю.

Крайние низкие и отрицательные значения фактора (О) указывают на критическое отношение к следователю, неудовлетворенностью его поведением. У 24 респондентов (что составляет 48 %) из 50 опрошенных по данной шкале выявлены «низкие и отрицательные значения».

Средние значения (7,58) фактора (С) свидетельствуют о восприятии следователя как доминирующей, уверенной в себе, независимой личности. Таким видят следователя 24 респондента, что составляет 48 % от общего числа опрошенных граждан.

Низкие значения (30 %) отражают представления респондентов о следователе как личности с недостаточным уровнем самоконтроля, неспособностью держаться принятой линии поведения, с высокой зависимостью от внешних обстоятельств и оценок.

Наименьший средний балл (5,34) из трех шкал получила шкала Активности. Низкие оценки фактора Активности (А) выявили представления граждан о следователе как интровертированной, замкнутой личности, с определенной пассивностью. Только 28 % опрошенных граждан видят следователя как экстровертированную личность, которой присуща высокая активность, общительность, коммуникабельность.

Таким образом, полученные в ходе исследования данные показывают, что такие личностные особенности, как адекватная самооценка, активность и самоуважение не являются в представлениях респондентов ключевыми факторами, определяющими успешность субъекта труда (следователя) во время выполнения профессиональной деятельности. С другой стороны, субъективные оценки следователей показывают, что он принимает себя как личность, склонен осознавать себя носителем позитивных, социально желательных характеристик, в определенном смысле удовлетворен собой, уверен в себе, независим, склонен рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях, социально активен, общителен. В то же время оценки граждан указывают на критическое отношение к следователю, неудовлетворенность его поведением. Преимущественное большинство респондентов видят следователя интровертированной, замкнутой личностью, с определенной пассивностью, с недостаточным уровнем самоконтроля, неспособностью держаться принятой линии поведения, с высокой зависимостью от внешних обстоятельств и оценок.

Факт несоответствия оценок себя следователями и оценок граждан является определенным показателем уровня доверия к следователю как важного фактора психологической безопасности правовой системы.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. О Следственном комитете Российской Федерации : федер. закон от 28 декабря 2010 г. № 403-ФЗ : принят Гос. Думой 22 декабря 2010 г., одобрен Советом Федерации 24 декабря 2010 г.

2. *Костина, Л.Н.* Теория и практика психологического обеспечения расследования групповых преступлений несовершеннолетних : монография /Л.Н. Костина. – М. : Новый индекс, 2010. – 190 с.

3. *Молоканова, А.В.* Профессионально-психологические качества следователя и их развитие в высшем образовательном учреждении МВД России : автореферат дис. … канд. психол. наук /А.В. Молоканова. – М., 2000. – 24 с.

4. *Петров, В.Е.* Психологическое обеспечение профессиональной деятельности в МВД России (генезис, концепция, организация, критерии) : монография / В.Е. Петров // ВИПК МВД России. – Домодедово, 2009. – 254 с.

5. Электронный ресурс. – Режим доступа: http://akadmvd.uz/bibl/police/15.pdf

6. Электронный ресурс. – Режим доступа: http://www.ng.ru/courier/2004-06-21/9_fbi.html

# БЕЗОПАСНОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЗАМЕЩАЮЩЕГО РОДИТЕЛЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОГРАФИЧЕСКОГО АНАЛИЗА*

***А.В. Махнач***

**Махнач Александр Валентинович** – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Института психологии РАН (г. Москва).

Контактный адрес: amak@inbox.ru

Безопасность ребенка-сироты связывается с профессионализацией замещающего родительства. Обсуждаются компетентности и функции индивидуального стиля замещающего родителя как условия для его безопасной профессиональной деятельности. Замещающий родитель рассматривается как субъект профессиональной деятельности. Обсуждается необходимость строго научного описания профессии «замещающий родитель», описания профессиограммы. Обосновывается деятельность профессиональных замещающих родителей как целостная научно обоснованная система воспитания ребёнка-сироты.

***Ключевые слова***: дети-сироты, профессиограмма, психограмма, профессиональные замещающие родители, функции индивидуального стиля деятельности, характеристики профессии.

Психологическая безопасность ребёнка-сироты и адекватная психологическая адаптация к самостоятельной жизни во многом может быть обеспечена профессиональной замещающей семьей. Анализ зарубежного и отечественного опыта социальной помощи детям, оставшимся без попечения родителей, показывает, что наиболее эффективно их воспитание именно в замещающей семье, поскольку ему присущи непрерывность, продолжительность, устойчивость, возможность обеспечения безопасности и защищенности ребёнка [1]. Психологически безопасность ребёнка-сироты может проявляться в ощущениях эмоционального и физического комфорта, благополучия, защищенности, уверенности и доверии к взрослым, составляющих близкое окружение ребёнка. В связи с этим ценными становятся те профессиональные компетентности замещающего родителя, которые могут обеспечить безопасность сироты. Особенно это важно в связи с тем, что у него снижено понимание безопасности, им не всегда известны границы безопасного социального поведения. По этой причине возрастает роль замещающих родителей, которые, становясь «значимыми другими» (термин Г. Сэлливана) могут научить базовым навыкам безопасного поведения. Вопрос о безопасности ребёнка поднимается всякий раз, когда речь идет о компетентности замещающих родителей, призванные осуществлять его надежное размещение в замещающей семье, воспитание и уход в его повседневной жизни. Компетентности замещающего родителя также являются условием для безопасной профессиональной деятельности его самого. Проблемы, возникающие в ходе воспитания сироты, неблагоприятное развитие отношений в семье в связи с появлением нового её члена, с которыми субъективно не справляются родители; неудовлетворенность полученными результатами труда, разочарование в своих педагогических способностях, эмоциональное выгорание лежат в основе экологии и безопасности в профессии замещающего родителя. Также угрозой восприятия себя профессионалом может выступать непонимание и непринятие в обществе идеи заботы о ребёнке-сироте на профессиональной основе. Эти и другие факторы представляют угрозу замещающей семье и существованию профессии «замещающий родитель». Нельзя не учитывать следующее: «Новая эпоха задает новое направление вектору критериального ориентира профессии, устанавливает новые мировоззренческие координаты общества для квалификации профессионализма» [6: с. 5]. В связи с этим «…на современном этапе развития общества возросла роль и ответственность профессионала за сохранение экологии и жизни человечества. Акцент в изучении профессий сместился в сторону изучения личности профессионала, его мировоззрения, смысловых и ценностных ориентаций» [5: с. 229]. Поэтому безопасность должна быть отражена в характеристиках замещающих родителей, в связи с этим и возникает ряд вопросов, определяющих эту безопасность. Например, насколько адекватно ставятся задачи и выбираются методы воспитания сироты, безопасные для ребёнка и семьи.

Говоря о функциях – есть ли в их исполнении необходимая достаточность, обеспечивающая выполнение обязанностей родителей и защищающая всех, – ребёнка-сироту, родителей, семью в целом? Безопасность ребенка зависит и от такой характеристики, как напряжённость труда: как и при каких условиях появляются индикаторы того, что может

* Исследование проводится при финансовой поддержке РГНФ (проект № 14 06 00737).

вскоре привести к стрессу, психической напряжённости или эмоциональному выгоранию, известны ли родителю средства предотвращения появления этого явления? Известны ли профессиональному замещающему родителю основные виды «профессиональных вредностей», что он может противопоставить им на личностном, семейном, социальном уровнях? Какова форма взаимодействия с другими специалистами, помогающими замещающему родителю успешно, выполнять свои функции, достаточно ли это взаимодействие? Эти и другие вопросы актуальны, потому что «феномены *адаптации* и *саморегуляции профессионала,* основные функции которых состоят в том, чтобы разрешать как внутрисистемные противоречия и рассогласования компонентов внутри любой системы, в том числе в профессиональной деятельности человека, так и межсистемные противоречия и несоответствия законов функционирования этой системы с законами других систем, включая трудовой коллектив, организацию и социум в широком контексте» [6: с. 7–8]. В нашем случае в профессии «замещающий родитель» вопросы адаптации и саморегуляции в связи с изменившимися условиями в семье, отношением социума к такой семье, сотрудничество с органами опеки и попечительства, взаимодействие с другими замещающими семьями становятся условием безопасности семьи и всех ее членов.

Все эти характеристики относятся к профессиографическому описанию любой деятельности, любого профессионала. Но в отечественной психологии на данный момент практически отсутствуют профессиографические исследования замещающего родительства. Мы убеждены, что деятельность «замещающего родителя» должна быть исследована и описана в традициях психологии труда и, в частности профессиографии, существующих в отечественной психологии [7, 9]. А замещающий родитель должен рассматриваться как субъект профессиональной деятельности.

Опыт феноменологического исследования социономических профессий позволяет предположить, что только при таком подходе и возможно научное обоснование сути и содержания данной профессии. Обсуждая необходимость строго научного описания профессии «замещающий родитель», полезно обратиться к опыту профессиографического анализа на примере другой социономической профессии – «психотерапевт» в исследовании Н.Л. Горобец [3]. В этой работе было обосновано, что *личностные качества, необходимые специалисту, формируются в результате постепенного самосовершенствования и развития, становясь профессионально важными качествами*. Эти данные в полной мере могут быть отнесены к профессиональным замещающим родителям, что показано в ряде исследований [14, 15].

В связи с этим в исследовании профессии «замещающий родитель» актуальными стали следующие вопросы: какие качества изначально служат противопоказанием для работы замещающим родителем; по каким критериям необходимо проводить профессиональный отбор; как обучить и подготовить замещающего родителя как профессионала.

Ранее было выявлено, что при проведении профессионального отбора кандидатов в замещающие родители необходимо обращать особое внимание на характеристики, являющиеся противопоказанием для работы: склонность к манипулированию окружающими, бесцеремонность, безразличие, агрессивность, нарциссические черты; наличие психических заболеваний [13]. В то же время такие черты, как позитивность и открытость, эмпатия, жизнестойкость, а также способность к психологической и социальной адаптации, были выявлены в группе кандидатов в замещающие родители и названы как желательные. В исследовании замещающих родителей показано, что увлечённость делом воспитания детей, наличие продуктивных копинговых стратегий (обращение за помощью к другим, социальная активность и др.), умение извлекать знания из опыта напрямую связаны с направленностью на взаимодействие и общение со специалистами и с другими замещающими родителями [14]. Анализ этих данных позволил определить круг основных проблем развития социальной, эмоциональной и коммуникативной компетентности замещающих родителей, направленной на формирование позитивной и открытой коммуникации, неманипулятивного стиля взаимодействия, эмпатии как основы доверительных отношений с детьми, обеспечивающих достижение целей их социальной адаптации [12].

С точки зрения автора, деятельность профессиональных замещающих родителей необходимо рассматривать как *целостную научно обоснованную систему воспитания ребёнка-сироты, реализуемую через разные уровни взаимодействия хорошо подготовленного профессионального родителя с ребёнком, в которые включены: вся семья, профессиональное сообщество, специалисты служб сопровождения.*

Стандарт изучения и описания профессии – *профессиограммы* – хорошо известен психологам труда. Как правило, изучение и научное описание профессии происходит через присущие ей признаки:

1) объект, предмет, цели и результат труда;

2) сферу и преобладающие виды деятельности;

3) направления работы;

4) формальные характеристики родительства как профессии (в том числе оформление в соответствии с Трудовым кодексом РФ);

5) место профессионального родительства в мире профессий (создание формулы профессии);

6) социальную ценность результатов труда;

7) престижность профессии.

Профессия «замещающий родитель» должна быть представлена через характеристики профессиональной деятельности:

– профессиональные задачи и методы работы;

– функции профессиональной деятельности;

– напряжённость труда;

– основные виды профессиональной вредности;

– форму труда и взаимодействие с другими специалистами;

– обзорную характеристика условий труда (пространственная организация рабочего места, режим труда, формы оплаты и поощрения).

Каждая из вышеописанных позиций профессиограммы ждет своего исследователя. Например, особое внимание следует обращать на такой важный пункт профессиограммы, как формальные характеристики родительства как профессии, упомянутые выше. В частности, в описании труда замещающего родителя – SOS-матери – отмечается одна из формальных характеристик профессии – её правовое регулирование [20].

Еще один важный элемент профессиограммы – это функции профессиональной деятельности, которые могут и должны быть изучены посредством анализа функций индивидуального стиля деятельности (Е.А. Климов, В.С. Мерлин). Как правило, на основе экспертного опроса специалистов в процессе составления портрета идеального замещающего родителя исследуются не только их личностные особенности для создания впоследствии психограммы специалиста. На этом же этапе для создания профессиограммы в ходе описания профессиональных функций уделяется внимание факторам, которые могут способствовать формированию индивидуального стиля деятельности замещающего родителя.

Изучая и описывая непосредственно профессиональные функции замещающей семьи, необходимо отделять их от функций семьи как таковой. С точки зрения автора, изучение функций деятельности профессионального замещающего родителя позволит более точно определить процессы и прогнозировать результаты данной деятельности. В любой не алгоритмизированной деятельности, которой является профессиональное родительство, полнее всего проявляется индивидуальный стиль деятельности. Наиболее формальными признаками индивидуального стиля деятельности можно считать следующие: (а) устойчивая система приёмов и способов деятельности; (б) система обусловлена определёнными личными качествами; (в) система является средством эффективного приспособления к объективным требованиям [8].

Традиционно в психологии выделение функции индивидуального стиля деятельности позволяют прогнозировать ожидаемую эффективность труда. Следовательно, в деятельности замещающего родителя можно выделить и описать ряд наиболее важных профессиональных *функций* индивидуального стиля: с*истемообразующую, компенсаторную, интегративную, инструментальную, адаптивную*, выполнение которых прогностически будет способствовать эффективному выполнению профессиональных задач.

Традиционно в психологии выделение функции индивидуального стиля деятельности позволяют прогнозировать ожидаемую эффективность труда. В деятельности замещающего родителя можно выделить и описать ряд наиболее важных профессиональных функций индивидуального стиля, выполнение которых прогностически будет способствовать *эффективному выполнению профессиональных задач.*

*Системообразующая функция;* в этом случае индивидуальный стиль деятельности организует и опосредует связи между разноуровневыми свойствами индивидуальности, создаёт новую систему этих свойств, способствует образованию новых динамических систем, расширению стилевого диапазона. В индивидуальном стиле деятельности замещающего родителя появляется вследствие этого понимание важности формирования новых, востребованных профессией свойств, интеграция под определённые задачи деятельности тех, которые имеются в арсенале, активное включение в работу все новых и новых умений и навыков.

*Компенсаторная функция;* индивидуальный стиль деятельности реализуется посредством таких качеств, которые могут компенсировать недостаточно развитые другие качества с точки зрения требований успешности деятельности, что способствует сохранению баланса индивидуальных свойств личности. У замещающего родителя ещё в ходе обучения должны быть определены те качества, которые по разным причинам требуют компенсации путём самообразования, психотерапии, инструментального обучения. Впоследствии компенсированные качества личности не должны влиять на формирование ядра профессионально важных качеств замещающего родителя, и, скорее всего, не окажутся в их числе.

*Интегративная функция* индивидуального стиля профессиональной деятельности выражается в формировании комплекса индивидуально-стилевых особенностей деятельности и системы взаимодействия в его структуре. Выполнение этой функции формирует систему, интегрирующую в себе свой-

ства различных уровней индивидуальности, внешнюю и внутреннюю структуру деятельности. В деятельности замещающего родителя на определённом этапе его профессионального развития происходит интеграция опыта и формирование своего стиля воспитательной деятельности.

*Инструментальная функция* индивидуального стиля деятельности замещающего родителя определяется реализацией индивидуальной, специфической системы средств, профессиональных приёмов, способов осуществления взаимодействия с ребёнком-сиротой, с агентами социальной поддержки, с профессиональным сообществом замещающих родителей. Профессиональный замещающий родитель вырабатывает не только систему приёмов, способов управления и взаимодействия, но и способен передать свой опыт в ходе встреч, бесед в своём сообществе, через выступления в СМИ и публикации.

*Адаптивная функция* индивидуального стиля деятельности замещающего родителя заключается в способности включать в нужное время регулятивные механизмы, позволяющие синхронно перестраивать деятельность в связи с новыми, специфическими условиями. Эта функция наиболее востребована в многочисленных ситуациях, связанных с этапами взросления ребёнка-сироты, с появлением в семье новых приёмных детей, с особыми событиями в жизни детей (смерть их близких, встреча с кровными родителями, появление в их жизни других кровных родственников, серьёзные заболевания и т. п.).

Многие из приведённых выше функций напрямую зависят от внешнего социального контекста, в котором осуществляет свою деятельность или, как принято говорить в этом случае, работает профессионал. Но часть функций индивидуального стиля деятельности в основном зависит от индивидуальных свойств родителя, его психологических качеств, умений и навыков. Их анализ и представляет собой одно из требований профессиограммы, на основе которого можно производить оценку социальной и экономической эффективности труда замещающего родителя. Поскольку существующие формы семейного жизнеустройства детей-сирот могут востребовать функции индивидуального стиля в определённой иерархии и/или последовательности, то для каждой из этих форм необходимо своё описание системы функций – с учётом специфики формы жизнеустройства ребёнка.

В профессиографическом исследовании на основе экспертного опроса специалистов составляется портрет идеального замещающего родителя, исследуются его личностные особенности, создаётся *психограмма* специалиста этой профессии:

– определяется структура профессионально-важных качеств (ПВК) замещающего родителя;

– выделяется ядро ПВК замещающего родителя – несколько наиболее часто встречающихся характеристик, личностных составляющих жизнеспособности, значимых для диады «замещающие родители – приёмный ребёнок»;

– выделяются нежелательные качества, являющиеся противопоказанием для выполнения профессиональных обязанностей замещающего родителя;

– выявляются профессиональные компетентности замещающего родителя – воспитателя ребёнка-сироты;

– определяются факторы, влияющие на индивидуальный стиль деятельности профессионального замещающего родителя;

– изучается и выделяется группа ценностных ориентаций замещающего родителя, оказывающих влияние на успешность его профессиональной деятельности [12, 15].

Исследования личностных качеств, социально-психологических характеристик замещающего родителя с целью создания психограммы специалиста уже имеют традиции. Ещё четверть века назад были проанализированы социально-психологические характеристики замещающих родителей, полученные в ходе интервью социальных работников [21]. Они, как эксперты, определили три основные группы характеристик профессиональных замещающих родителей:

1) *понимание необходимости помощи и её принятие* со стороны социальных работников и других помогающих специалистов;

2) *сформированность основных навыков по уходу за ребёнком*, психологические характеристики замещающих родителей (умение взаимодействовать, дисциплинировать детей и контролировать их, индивидуальная стабильность) и дружественная окружающая среда семьи;

3) специальная подготовленность и способность учитывать уникальные потребности ребёнка, оказывать помощь в преодолении им трудностей, а также способность взаимодействовать с биологическими родителями ребёнка. Выделенные в данной работе характеристики замещающих родителей изучаются как основные в современных профессиографических исследованиях, посвященных профессиональным замещающим родителям и способствуют ощущениям безопасности ребенка.

Профессиональные компетентности также включают в психограмму замещающего родителя. Интерес к изучению этих характеристик профессионального родительства традиционно отмечается в педагогических работах. Внимание многих исследователей сконцентрировано на описании феноменологии именно педагогических компетентностей приёмных родителей [10, 16, 19]. Наиболее значимыми основаниями для профессионального родительства несомненно являются профессиональные компетентности, которые проявляются в рамках

воспитательного процесса, педагогического сопровождения, обучения, социализации и подготовки к самостоятельной жизни ребёнка-сироты.

Резюмируя профессиографические исследования профессии «замещающий родитель», следует обратить внимание на вывод о том, что профессиограмма приёмных родителей необходима для того, чтобы вооружить практических работников конкретными методическими рекомендациями по отбору лиц, наиболее достойных и способных к выполнению функций воспитания приёмных детей [2]. Другой важный аспект необходимости профессиографии этой профессии связан с тем, что замещающая семья рассматривается как реабилитационная структура для детей-сирот, совмещающая в себе психосоциальные и профессиональные характеристики ПВК родителей [18]. Поэтому так важны для безопасности их труда и формирования безопасной среды для приёмного ребенка, выделение и систематизация содержания профессиональных функций замещающих родителей, а также изучение профессиональной компетентности приёмных родителей [17, 19].

Главное в составлении профессиограммы – создание критериев профессионализма родителей – их подготовленность создавать безопасные условия воспитания для любого ребёнка-сироты, а прежде всего ребёнка, имеющего заболевание, серьёзные нарушения психопатологии, поведения, опыт насилия в своей жизненной истории, длительный опыт проживания в интернатном учреждении. С таким ребёнком профессиональная подготовленность в целом и сформированные в ходе специального обучения конкретные умения по оказанию помощи в воспитании становятся основными составляющими этой профессии. Профессионализму свойственна специализация, поэтому именно в умении и достаточных навыках работы с тем или иным неблагополучием ребёнка-сироты – основа профессионального родительства.

**Заключение.** Небольшое количество исследований профессии «замещающий родитель» и объем описанной феноменологии, соотносимой с этой профессией, не позволяет говорить об этой профессии как научно обоснованной. Существует несколько работ, посвященных изучению социально-психологических и личностных характеристик, формированию готовности к замещающему родительству [11], но отсутствуют работы, нацеленные на изучение безопасности и экологии профессии «замещающий родитель».

В связи с этим необходимо продолжение профессиографических исследований по изучению ПВК замещающего родителя, компетентностей и ценностных ориентаций родителя, т. е. выявить требования к личности профессионала, которые могут быть использованы в отборе их для выполнения трудной профессии «замещающего родителя». В исследованиях необходимо ответить на два вопроса: 1) что включает система ПВК замещающего родителя и 2) как проводить диагностику ПВК. Для ответа на первый вопрос необходимо провести изучение и сравнительный анализ результатов групп, оцененных экспертами как профессионалы. Для решения второго – с одной стороны, продолжить работу по подбору валидных методов диагностики ПВК замещающих родителей, с другой – в рамках психодиагностики ПВК, ориентированной на деятельность [7], продолжить выявление условий, в которых в скором времени можно сформировать у человека достаточные свойства и качества для данной деятельности.

Кроме того, важным элементом профессиограммы профессии «замещающий родитель» являются требования к его квалификации, необходимым знаниям, умениям, навыкам, и в итоге – компетентностям, которые также являются критериями профотбора. Для этого предлагается методом экспертного опроса установить необходимые для их успешной работы знания, умения, навыки, компетентности. Это позволит точнее описать профессиональные функции замещающих родителей и в дальнейшем – критерии их профессиональной пригодности, понимаемой как системной характеристики «взаимного соответствия данного человека в данной области приложения его сил в данное время» [8: с. 78].

В дальнейших исследованиях необходимо продолжить изучение имеющегося зарубежного и отечественного опыта отбора, обучения и сопровождения замещающих родителей с целью описания требований к их квалификации и создания профессиограммы профессии «замещающий родитель».

**ЛИТЕРАТУРА**

1. *Бахметьева, О.* Замещающая семья – альтернатива детским домам / О. Бахметьева // Защити меня. – 2007. – № 4. – С. 22–25.

2. *Герасимова, Е.В.* Социально-психологические особенности формирования гуманных взаимоотношений в приёмной семье : дис. … канд. психол. наук / Е.В. Герасимова. – М., 2009.

3. *Горобец, Н.Л.* Специфика профессиограммы деятельности психотерапевта в контексте интегративного подхода к психотерапии : дис. … канд. психол. наук / Н.Л. Горобец. – М., 2008.

4. *Горобец, Н.Л.* Роль личности психотерапевта в медицинской и психологической парадигмах психотерапии / Н.Л. Горобец, А.В. Махнач // Научный поиск. – Вып. 4. – Ярославль: Изд-во Ярославского гос. ун-та, 2003. – С. 27–33.

5. *Дикая, Л.Г.* Закономерности в изменении подходов к изучению профессий / Л.Г. Дикая // Ежегодник Российского психологического общества. Психология и практика. Т. 4. – Вып. 1. – Ярославль : Аверс-пресс, 1998. – С. 228–229.

6. *Дикая, Л.Г.* Социальная психология труда на новом этапе развития: методолого-теоретические основания и эмпирические исследования / Л.Г. Дикая // Психологический журнал. – 2012. – Т. 33. – № . 2. – С. 5–22.

7. *Иванова, Е.М.* Психологическая системная профессиография / Е.М. Иванова. – М. : Пер Сэ, 2003.

8. *Климов, Е.А.* Индивидуальный стиль деятельности / Е.А. Климов // Психология индивидуальных различий : Тексты ; под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1982. – С. 74–77.

9. *Климов, Е.А.* Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М. : Академия, 2004.

10. *Кондратьева, Н.И.* Психолого-педагогическое сопровождение жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей : дис. … канд. пед. наук / Н.И. Кондратьева. – Чита, 2011.

11. *Котова, Т.Е.* Социально-психологические и личностные характеристики готовности к замещающему родительству : дис. … канд. психол. наук / Т.Е. Котова. – Ярославль, 2011.

12. *Махнач, А.В.* Компоненты и признаки новой социономической профессии «приёмный родитель» / А.В. Махнач, А.А. Алдашева // Психологические проблемы современного российского общества ; отв. ред. А.Л. Журавлёв, Е.А. Сергиенко. – М. : Институт психологии РАН, 2012. – С. 457–479.

13. *Махнач, А.В.* Психологический анализ деятельности и личности психотерапевта / А.В. Махнач, Н.Л. Горобец // Социальная психология труда: Теория и практика. Т. 1 ; отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлёв. – М. : Институт психологии РАН, 2010. – С. 255–278.

14. *Махнач, А.В.* Программа психологической диагностики личностных и семейных ресурсов в практике отбора, обучения и сопровождения замещающих родителей / А.В. Махнач, А.И. Лактионова, Ю.В. Постылякова // Методы психологического обеспечения профессиональной деятельности и технологии развития ментальных ресурсов человека ; отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлёв, М.А. Холодная. – М. : Институт психологии РАН, 2014. – С. 166–193.

15. *Махнач, А.В.* Психологическая диагностика кандидатов в замещающие родители : практическое руководство / А.В. Махнач, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. – М. : Институт психологии РАН, 2013.

16. *Митяев, Л.Л.* Детская деревня SOS как развивающая среда для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей : дис. ... канд. пед. наук / Л.Л. Митяев. – М., 2005.

17. *Пяткина, Г.Н.* Педагогическое сопровождение социализации детей-сирот в приёмной семье: дис. … канд. пед. наук / Г.Н. Пяткина. – Томск, 2011.

18. *Ушакова, Е.В.* Социально-психологические возможности приёмной семьи как реабилитационной структуры для детей-сирот : дис. … канд. психол. наук / Е.В. Ушакова. – М., 2003.

19. *Хрусталькова, Н.А.* Формирование педагогической компетентности родителей профессионально-замещающей семьи : автореф. дис. … д-ра пед. наук / Н.А. Хрусталькова. – Саранск, 2009.

20. *Яковенко, С.В.* Детская деревня-SOS как сообщество профессиональных замещающих семей / С.В. Яковенко // Образование личности. – 2012. – № 1. С. 66–71.

21. *Dando, I.* What makes a good foster parent? / I. Dando, B. Minty // British Journal of Social Work. – 1987. – V. 17. – P. 383–399.

# СПЕЦИФИКА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ЧРЕЗВЫЧАЙНОЙ СИТУАЦИИ КУРСАНТАМИ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ГПС МЧС РОССИИ

***Е. Л. Лукьянова***

***Т.В. Иванова***

**Лукьянова Елена Леонидовна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии риска, экстремальных и кризисных ситуаций Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России.

Контактный адрес: el2766@mail.ru

**Иванова Татьяна Владимировна** – преподаватель кафедры психология риска, экстремальных и кризисных ситуаций Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России.

Контактный адрес: el2766@maiil.ru

В статье представлены результаты изучения специфики представлений чрезвычайной ситуации курсантами, имеющими разный опыт участия в ликвидации последствий наводнения. На основании полученных результатов также осуществлена попытка выявить и описать структуру представлений ЧС: ядро и периферическую систему.

***Ключевые слова:*** чрезвычайная ситуация, представление, ядро представления, периферия представления, естественная категория, курсанты, ликвидация последствий ЧС.

Выполнение боевой задачи в условиях задымления, плохой видимости, завалов, затопления, оценка последствий и планирование мероприятий по предупреждению и ликвидации чрезвычайной ситуации (ЧС) – успешность этих действий зависит от того, насколько точно представления о предстоящей деятельности у спасателя соответствуют реальности. Представления о деятельности, об объектах труда важный компонент структуры личности профессионала экстремального профиля.

Э. Берн, Э. Дюркгейм, Л. Леви-Брюль, С. Московичи рассматривают представление как форму готовности к активной познавательной деятельности в мире, регуляции поведения. Э. Берн определяет представление как форму динамического образа, который включает в себя вид предмета или явления, а также способ его действия, назначения. По мнению Ж. Абрика, именно представления ориентируют и «оправдывают» поведение индивида. В рамках Экс-ан-Прованской школы социальное представление определяется как «…функциональное видение мира, которое позволяет индивидам или группам придавать значение их поведению, понимать реальность через собственную систему отношений, таким образом адаптироваться к ней и определять свое место в ней» [4: с. 42–43].

«Коллективные представления» К.Г. Юнга представляют собой спонтанные проявления, такие как первобытные сны и творческие фантазии. Бессознательное происхождение и функции представлений К.Г. Юнг раскрыл через архетипы [1].

Исследователи отечественной психологической школы определяют представление как вторичный образ, сущность которого – аккумулирование в себе признаков различных единичных образов. Так, Л.М. Веккер подчеркивает: «На основе этих признаков строится "портрет класса объектов" и тем самым обеспечивается возможность перехода от перцептивно-образного к понятийно-логическому отображению структуры класса предметов, однородных по какой-либо совокупности своих признаков» [2: с. 186]. Характерными чертами представлений отечественными авторами признаются: наглядность, фрагментарность, неустойчивость, непостоянство.

В работах В.П. Зинченко, М.Г. Ильязовой и др. отмечается, что представления помогают понять смысл окружающего мира, поддерживают стабильность сознания совокупного субъекта, детерминируют его поведение.

С.Л. Рубинштейн разделяет представления памяти и представления воображения. Представления памяти, в отличие от образов воображения, воспроизводят воспринятое, когда осознается отношение к нему, а яркость и полнота представления непосредственным образом зависит от богатства личного опыта человека.

К.А. Абульханова генезис представлений видит в следующих источниках: коллективное бессознательное, общественное сознание, индивидуальное бессознательное и индивидуальное сознание [3]. Данный факт порождает противоречивость пред-

ставлениий влечет за собой сложную задачу для личности по созданию иерархии.

В силу отсутствия точности представляемого объекта, его обобщенности, субъективности представление сложно поддается не только теоретическому осмыслению, но и эмпирическому исследованию.

Исследование с целью изучения специфики представлений курсантами чрезвычайной ситуации условно было разделено на два этапа.

На первом этапе исследования выборка составила 112 курсантов третьего и четвертого курсов факультета пожарной безопасности университета ГПС МЧС России г. Санкт-Петербурга, в возрасте от 19 до 22 лет, участвовавших в ликвидации последствий наводнения на Мылкинской дамбе г. Комсомольск-на-Амуре Хабаровского края. Представления изучались при помощи контент-анализа естественных категорий по Б.В. Еремееву, в статистической обработке полученных данных использовался критерий ранговой корреляции Спирмена.

Для получения материала, подвергшегося контент-анализу, респондентам предлагалось составить два ассоциативных ряда по 10 слов (так как ассоциативный ряд создает определенные границы восприятия ситуации), наиболее часто употребляемых во время пребывания в зоне ЧС и по возвращению в г. Санкт-Петербург. Ряды составлены с учетом частотности использования слов обследуемыми:*1-й ряд* – «мешок», «палатка», «холод», «дамба», «ПТС-ка», «вода», «спать», «еда», «баня», «сигарета»; *2-й ряд* – «цивилизация», «спорт», «универ», «девушка», «дом», «тепло», «награда», «деньги», «еда», «отдых». На основе полученных данных были составлены корреляционные матрицы.

При анализе слов первого ассоциативного ряда были выявлены естественные категории: «спать», «мешок» и естественная категория-изолят – «еда», образующие ядро представлений у обследуемых о ЧС. Согласно толковому словарю В. Даля слово «еда» – это не только принятие пищи, оно соотносится с такими понятиями, как «беда» и «работа». Следовательно, желание обследуемых отодвинуть беду, возникшую в следствие наводнения, бессознательно связывалось с едой, что указывает на включение в работу механизмов психологической защиты у курсантов.

В целом система представлений о ЧС, дифференцирована и характеризуется когнитивной сложностью, на что указывает наличие большого количества слов-интерпретаторов и смысловых блоков. Кристаллизация «естественных категорий» у обследуемых происходит в двух смысловых блоках: 1) «спать», «палатка», «баня» («спать-палатка» – 0,85 при $p>0,01$; «спать-баня» – 0,66 при $p > 0,05$; «баня-палатка» – 0,53 при $p > 0,05$) и 2) «вода», «мешок», «дамба», «сигарета», «ПТС-ка –плавательное транспортное средство» («мешок-вода» – 0,55 при $p > 0,05$; «мешок-дамба» – 0,61 при $p > 0,05$; «дамба-сигарета» – 0,53 при $p > 0,05$; «сигарета-ПТС-ка» – 0,51 при $p > 0,05$).

Первый смысловой блок свидетельствует, что у курсантов, выполняющих функции спасателей, были фрустрированы, прежде всего, органические потребности. Удовлетворение витальных потребностей в еде, отдыхе, тепле, чистоте обеспечивает не только более полное восстановление организма и сохранение его безопасного существования, но и выполнение профессиональных обязанностей. Как правило, в обычной жизни такие потребности не осознаются, они автоматизированы, а в ситуации экстремальности игнорирование этих потребностей может привести к серьезным последствиям как для спасателей, так и для тех, на кого направлены мероприятия по спасению.

На основании семантической связки второго смыслового блока можно утверждать, что, работая на дамбе, обследуемые испытывали психическое напряжение, вызванное выполнением сложной служебной задачи. В состоянии психического напряжения отчетливо проявляется мотивация к достижению цели, стремление к энергичным действиям, испытывается удовлетворение от самой деятельности, трудности переносятся как должное, необходимое. Курсанты испытывали потребность снять напряжение доступными на тот момент средствами, например, курением. В беседах обследуемые отмечали, что курили даже те, кто в привычных жизненных условиях никогда этого не делал. Поэтому семантическая связь «дамба-сигарета-ПТС-ка» может интерпретироваться следующим образом: курсанты ждали прибытие транспортного средства, чтобы получить заветные сигареты, больше на дамбе их взять было неоткуда.

Присутствие отрицательных корреляций (4 и 6 – положительных) показывает на неопределенность и противоречивость представлений у обследуемых о чрезвычайной ситуации, во время нахождения в зоне ЧС. Так, семантическая связка отрицательных корреляционных связей между словами-интерпретаторами «палатка-холод-дамба» указывает, что холод – это не дамба и не палатка. Холод, согласно толковому словарю русского языка С.И. Ожегова, определяется как холодное состояние человека, нетопленного дома. «Холод» – это изволят, интерпретируемый через отрицание, он причинно не определен и не управляем, он неизбежен. Взаимное отталкивание таких слов, как «мешок»–«сигарета» означает, что во время работы напряжение не замечалось, оно наступало позже, да и курить, неся мешок весом 60 кг, не совсем удобно.

При анализе слов второго ассоциативного ряда были выявлены естественные категории: «универ»,

«тепло», «награда», образующие ядро представлений у обследуемых о чрезвычайной ситуации после возвращения в Санкт-Петербург и выражающие эмоциональное отношение к ситуации.

Система представлений о ЧС после возвращения «домой» также дифференцирована и характеризуется когнитивной сложностью. Семантическая структура в данном случае – это два смысловых блока: 1) «универ», «дом», «тепло», «девушка» («универ»–«дом» – 0,7 при $p > 0,01$; «универ»–«тепло» – 0,66 при $p > 0,05$; «тепло»–«девушка» – 0,53 при $p > 0,05$) и 2) «награда», «отдых», «спорт», «деньги» («награда»–«отдых» – 0,53 при $p > 0,05$; «награда»–«деньги» 0,53 при $p > 0,05$; «отдых»–«спорт» – 0,53 при $p > 0,05$).

Особое внимание обращает на себя семантическая связка «универ-тепло-дом». Курсанты идентифицируют «университет» и «дом», объединяя их своим отношением через категорию «тепло». Появление слова «девушка» уточняет категорию «тепло» и показывает, что с окончанием чрезвычайной ситуации у курсантов начинают актуализироваться другие потребности.

Во втором смысловом блоке категория «награда» является образующей и для положительных, и для отрицательных корреляций. В толковом словаре С.И. Ожегова «"награда" описывается как официальное денежное или иное материальное поощрение в награду за что-нибудь». Поэтому семантический комплекс «награда-деньги» и «награда-отдых» закономерно отражает представление о ЧС как необходимости выполнения профессионального долга, они относятся к сложившейся ситуации как к работе, а любая работа выполняется за деньги. Эта семантическая связь не противоречит процессу формирования будущих профессионалов, готовых выполнять работу в разных условиях. Уточнение данной категории словом «отдых» является естественным продолжением работы, после которой следует заслуженный отдых.

Отрицательная корреляционная связь между категорией «награда» и словами-интерпретаторами «спорт» и «тепло» указывает, что награда – это не спорт, который непосредственно определяет активность, движение, награда – это завершение, а не начало или продолжение процесса.

В корреляционных плеядах первого и второго ассоциативного рядов обнаружены слова-антиподы, в первом случае естественная категория «тепло», во втором – изолят-интерпретатор «холод», что указывает на чувственно-переживаемые состояния в разных отражаемых состояниях, если холод причинно не определен и не управляем, то «тепло» имеет причинную определенность и связано с душевным принятием, близкими отношениями, а не с физическими характеристиками пространства.

Таким образом, на первом этапе исследования нами были сделаны следующие выводы:

– корреляционные плеяды отличаются дифференцированностью, когнитивной сложностью, представленными большим количеством слов, интерпретирующих понятия, смысловыми блоками;

– отрицательные корреляционные плеяды свидетельствуют о противоречивости представлений чрезвычайной ситуации, особенно во время нахождения в зоне ЧС;

– основное представление ЧС связано с отношением к ней как к профессиональному долгу, работе, которую нужно выполнять добросовестно;

– в субъективной картине будущего спасателя ЧС объективируется в переживаниях психического напряжения, фрустрации актуальных потребностей, удовлетворении от выполненной работы и получении награды;

– ЧС в представлениях курсантов имеет временные границы. Начало ассоциируется с включенностью и погружением в нее, а завершение – возвращением домой.

На втором этапе исследования выборка составила 136 человек, в возрасте от 20 до 23 лет, и была разделена на три группы: первая группа – 45 человек – курсанты первого курса, не имеющие опыта ликвидации последствий ЧС; вторая – 43 человека – курсанты третьего курса, участвовавшие в ликвидации последствий ЧС впервые в Республике Хакасия; третья группа – 48 человек – курсанты четвертого курса, участвовавшие в ликвидации последствий наводнения дважды – в Республике Хакасия, а также либо в городе Крымске в 2012 г., либо на Дальнем Востоке в 2013 г.

Для выявления структуры представлений использовалась методика прототипического анализа П. Вержеса [6]. Рассматривались понятия, которые воспроизводились более 5 % испытуемых. Выявленные ассоциации подвергались анализу двух параметров: частота и ранг появления понятия в ответах респондентов. Показатель ранга позволяет определить степень важности данного понятия для обследуемых групп курсантов, т. е. характеризует качественную сторону измеряемого понятия. Использование частоты встречаемости характеризует выбор большинства, т. е. количественно. Пересечение среднего значения ранга и медианы частоты встречаемости понятия позволяет анализировать структуру представления. Социальное представление имеет структуру, состоящую из ядра и периферической системы. Ядро, по мнению Ж. Абрика, неизменно, стабильно и связано с коллективной памятью, ее ценностями и нормами. Периферическая система проявляет смысл ядра представления в конкретной ситуации, в которой формируется представление. Периферическая система изменчива и связана с индивидуальным опытом и памятью, позво-

ляет представлению адаптироваться к изменениям контекста.

В первой группе обследуемых получено 233 ассоциации к слову «чрезвычайная ситуация». В анализ включено 24 понятия, средний ранг ассоциации 3,34, медиана частоты встречаемости – 9. Во второй группе обследуемых – 271 ассоциация. В анализ включено 28 понятий, средний ранг ассоциации – 3,16, медиана частоты встречаемости – 9,5. В третьей группе обследуемых получено 242 ассоциации. В анализ включено 26 понятий, со средним рангом – 2,78, средней частотой – 8.Ядро представления ЧС трех групп курсантов представлено в табл. 1.

Общим элементом ядра представлений о ЧС явилось слово «беда». Включенность синонимичных понятий«беда»,«горе» в ядро представлений характеризует неотвратимый и негативный характер восприятия участниками ЧС. Слово «беда» несет на себе отпечаток внешнего, неминуемого воздействия, на которое человек не может повлиять,«горе»же отражает субъективные страдания.

В ядро представления группы курсантов, не участвовавших в ликвидации последствий ЧС, входят элементы: «беда», «опасность», «катастрофа», «авария», «разрушения», «страх». Последовательно выстроенные элементы ядра «*наводнение – разрушения – беда – горе – помощь*» группы курсантов, участвовавших в ЧС впервые, отражают представление курсантов о ЧС как необходимости выполнения профессионального долга. В ядро представления курсантов, участвовавших в ЧС дважды, входят понятия *катастрофа и авария*. Чаще всего понятия «чрезвычайная ситуация», «катастрофа» воспринимаются как идентичные.

Характер понятий, входящих в ядро социальных представлений в трех группах свидетельствует о том, что в первой группе ядро более дифференцировано (большее количество понятий), во второй конкретно (отражают специфику профессиональной деятельности), в третьей группе курсантов более абстрактно. Уменьшение когнитивной дифференцированности представления от группы к группе указывает на включение процессов интеграции. Совпадение понятия «беда» во всех группах испытуемых говорит о консенсусе этих представлений с представлениями о ЧС. Оно отражает более глубокие исторические и культурные корни формирования представления.

Понятия, вошедшие в первую периферическую систему представлений (потенциальная зона изменений), отражены в табл. 2.

*Таблица 1*

**Ядро представления чрезвычайной ситуации**

| Группа | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Первая (n – 45) | | | Вторая (n – 43) | | | Третья (n – 48) | | |
| Ассоциации | частота | ср. ранг | Ассоциации | частота | ср. ранг | Ассоциации | частота | ср. ранг |
| | ≥ 9 | < 3,34 | | ≥ 9,5 | < 3,16 | | ≥ 8 | < 2,78 |
| Беда | 18 | 2 | Беда | 27 | 2,15 | Беда | 30 | 2 |
| Опасность | 12 | 2,17 | Горе | 14 | 3 | Горе | 15 | 2,33 |
| Катастрофа | 17 | 2,35 | Наводнение | 13 | 2,38 | Катастрофа | 15 | 2,67 |
| Авария | 9 | 2,56 | Помощь | 17 | 3,06 | Авария | 9 | 2,44 |
| Разрушения | 11 | 2,36 | Разрушения | 10 | 2,6 | | | |
| Страх | 15 | 3 | | | | | | |

*Таблица 2*

**Элементы зоны потенциальных изменений представления ЧС**

| Группа | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Первая (n – 45) | | | Вторая (n – 43) | | | Третья (n – 48) | | |
| Ассоциации | частота | ср. ранг | Ассоциации | частота | ср. ранг | Ассоциации | частота | ср. ранг |
| | ≥ 9 | < 3,34 | | ≥ 9,5 | < 3,16 | | ≥ 8 | < 2,78 |
| Обстановка | 4 | 2,25 | Опасность | 3 | 2,33 | Опасность | 4 | 2,25 |
| Землетрясение | 5 | 2 | Страх | 5 | 2 | Страх | 7 | 2,57 |
| Жертвы | 9 | 4,22 | Авария | 8 | 2,38 | Происшествие | 3 | 1,67 |
| | | | Боль | 3 | 2,33 | Стихийное бедствие | 5 | 2 |
| | | | Катастрофа | 3 | 2,67 | | | |
| | | | Паводок | 3 | 2,33 | Трагедия | 4 | 2,75 |
| | | | Риск | 3 | 2 | Угроза жизни | 3 | 2,67 |
| | | | Тревога | 9 | 3,11 | Землетрясение | 9 | 3,33 |
| | | | Пожар | 11 | 3,27 | Наводнение | 9 | 3 |
| | | | | | | Помощь | 12 | 3,33 |
| | | | | | | Разрушения | 10 | 2,8 |

В зоне потенциальных изменений представления о ЧС совпадения в группах ликвидаторов представлены понятиями «опасность», «страх», а также определение ЧС. Совпадение с первой группой – «землетрясение» и определение ЧС. Переходная зона, не участвовавших в ЧС курсантов, характеризуется небольшим количеством понятий («обстановка», «землетрясение», «жертвы»), что может свидетельствовать о противоречивости представлений о ЧС. При этом периферия в этой группе количественно больше, чем в других группах (табл. 3).

Совпадающие элементы периферии в обеих группах ликвидаторов: «взрывы», «потери», «слезы», «смерть», «ущерб», «жертвы» – характеризуют, последствия ЧС. Интересен тот факт, что в структуре представления чрезвычайной ситуации курсантами не участвовавших в ликвидации последствий ЧС нет понятия «паводок», при этом присутствует слово «ужас».

Совпадающие понятия структуры представления о ЧС в трех группах с указанием частоты встречаемости указаны в табл. 4.

*Таблица 3*

**Элементы периферической системы представления ЧС**

| Группа | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Первая (n – 45) | | | Вторая (n – 43) | | | Третья (n – 48) | | |
| Ассоциации | частота | ср. ранг | Ассоциации | частота | ср. ранг | Ассоциации | частота | ср. ранг |
| | ≥ 9 | < 3,34 | | ≥ 9,5 | < 3,16 | | ≥ 8 | < 2,78 |
| Взрывы | 4 | 3,5 | Взрывы | 4 | 3,5 | Взрывы | 3 | 3,33 |
| Горе | 4 | 3,5 | Потери | 3 | 4,67 | Потери | 3 | 3 |
| Ужас | 3 | 4,33 | Слезы | 3 | 3,33 | Слезы | 4 | 4 |
| Смерть | 8 | 3,13 | Смерть | 3 | 4 | Смерть | 5 | 4 |
| Ущерб | 8 | 4,5 | Ущерб | 4 | 3,25 | Ущерб | 7 | 3,29 |
| Техногенная авария | 3 | 4 | Жертвы | 8 | 3,63 | Гибель | 4 | 4,75 |
| | | | Землетрясение | 5 | 3,2 | Пожар | 7 | 3 |
| Пожар | 3 | 5 | Нарушение | 4 | 4,25 | Проблемы | 4 | 4,33 |
| Паника | 6 | 3,83 | Природные явления | 3 | 3,33 | Спасение | 3 | 4,67 |
| Спасение | 8 | 3,25 | | | | Убытки | 3 | 4 |
| Угроза жизни | 6 | 3,67 | Печаль | 3 | 3,33 | Оползень | 3 | 4,33 |
| Стихийные бедствия | 6 | 3,67 | Стихийные бедствия | 6 | 4,67 | | | |
| Ликвидация | 3 | 4,33 | Стихия | 4 | 4,25 | | | |
| Помощь | 5 | 3,2 | | | | | | |
| Спасатель | 4 | 4,25 | | | | | | |

*Таблица 4*

**Частота встречаемости совпадающих понятий в группах**

| Ассоциации к слову ЧС | Частота встречаемости понятия в группах | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Первая (n – 45) | | Вторая (n – 43) | | Третья (n – 48) | |
| | Чел. | % | Чел. | % | Чел. | % |
| Авария | 24 | 53 | 8 | 19 | 9 | 19 |
| Беда | 24 | 53 | 27 | 63 | 30 | 62 |
| Боль | 3 | 7 | 3 | 7 | 3 | 6 |
| Взрыв | 6 | 13 | 4 | 9 | 3 | 6 |
| Жертвы | 20 | 44 | 8 | 19 | 1 | 2 |
| Катастрофа | 33 | 73 | 3 | 7 | 15 | 31 |
| Наводнение | 3 | 7 | 13 | 30 | 9 | 19 |
| Опасность | 13 | 29 | 3 | 7 | 4 | 8 |
| Обстановка на территории | 12 | 27 | 3 | 7 | 3 | 6 |
| Пожар | 3 | 7 | 11 | 26 | 7 | 15 |
| Потери | 3 | 7 | 3 | 7 | 3 | 6 |
| Разрушение | 3 | 7 | 10 | 23 | 10 | 21 |
| Слезы | 6 | 13 | 3 | 7 | 3 | 6 |
| Смерть | 9 | 20 | 3 | 7 | 5 | 10 |
| Стихийные бедствия | 9 | 20 | 6 | 14 | 5 | 10 |
| Страх | 24 | 53 | 5 | 12 | 7 | 15 |
| Ущерб | 18 | 40 | 4 | 9 | 7 | 15 |

Проведенное эмпирическое исследование позволило выявить специфику представлений ЧС курсантами в зависимости от их опыта участия в ликвидации последствий ЧС. Характер понятий, входящих в ядро социальных представлений в трех группах свидетельствует о том, что в первой группе ядро более дифференцировано, во второй конкретно, в третьей – более абстрактно. Уменьшение когнитивной дифференцированности представления от группы к группе указывает на включение процессов интеграции образа чрезвычайной ситуации в сознании курсантов.

Полученные результаты позволяют выделить *пять групп характеристик* в представлениях курсантов о чрезвычайной ситуации:

1) объективные характеристики ЧС (обстановка, происшествие, катастрофа, опасность, беда);

2) характеристики видов ЧС (наводнение, землетрясение, взрыв, авария, оползень, авария, стихийное бедствие);

3) характеристика последствий ЧС (разруха, жертвы, потери, ущерб, смерть);

4) эмоциональная характеристика ЧС (страх, горе, паника, слезы, тревога, ужас);

5) профессиональная характеристика ЧС (спасатель, спасение, помощь, ликвидация, риск).

**ЛИТЕРАТУРА**

1. *Юнг, К.Г.* Архетип и символ / К.Г. Юнг. – М. : Канон+, 2015. – 336 с.

2. *Веккер, Л.М.* Психика и реальность: единая теория психических процессов / Л.М. Веккер. – М. : Смысл, 1998. – 685 с.

3. *Абульханова, К.А.* Социальное мышление личности / К.А. Абульханова // Современная психология: состояние и перспективы исследований. Ч. 3. Социальные представления и мышление личности. – М. : Институт психологии РАН, 2002. – С. 88–103.

4. *Abric, J-C.* A Structural Approach to Social Representations / J-C. Abric // Representations of the Social: Bridging Theoretical Traditions ; Eds. by K. Deaux, G. Philogène. – Oxford : BlackwellPublishers, 2001. – P. 42–43.

5. *Vergès, P.* L'Evocation de l'argent: uneméthode pour la définition du noyau central d'unereprésentation / P. Vergès // Bulletin de psychologie. – 1992. – Tome XLV. – № 405. – P. 203–209.

# ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СУБЪЕКТА ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

## ДОВЕРИЕ ПРОФЕССИОНАЛА СЕБЕ КАК МАРКЕР ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ФЕЛЬДШЕРА СКОРОЙ ПОМОЩИ*

***А.А. Алдашева***

***О.В. Рунец***

**Алдашева Айгуль Абдулхаевна** – доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии труда Института психологии РАН (г. Москва).

Контактный адрес: aigulmama@mail.ru

**Рунец Оксана Владимировна** – аспирант лаборатории психологии труда и организационной психологии Института психологии РАН (г. Москва).

Контактный адрес: orunez@gmail.com

В статье представлены результаты апробации опросника «Методика изучения доверия к себе» Н.Б. Астаниной на взрослой выборке. Описано психологическое пространство деятельности фельдшера, которое определено факторами: информации, времени и особенностями профессиональной ситуации. Проанализирована роль доверия профессионала себе в психологической безопасности профессиональной деятельности.

***Ключевые слова:*** доверие себе, самоотношение, самоценность, валидность, надежность, безопасность, психологическое пространство деятельности.

В настоящее время проблема доверия в психологии рассматривается в рамках трех основных направлений:

– с позиции этико-философского подхода, который основывается на описании морально-нравственной сущности доверия (М.К. Мамардашвили, П.С. Гуревич, С.Л. Франк, П. Дасгупта), проявляющуюся в избирательности взаимоотношений между людьми (Б.А. Рутковский, Б.Ф. Поршнев) и определяющуюся культурными нормами;

– социолого-политологический подход акцентирует внимание на проблеме доверия как регуляторе социального взаимодействия (Р.У.Эмерсон, Т. Боулби, А.Селигмен, Ф. Фукуяма, П. Штомпка и др.), проявляющегося в качестве взаимообмена, взаимовыгодного сотрудничества [29], и «ожиданием того, что другие члены общества будут вести себя предсказуемо, честно, в согласии с общими нормами» [28];

– психологический подход к исследованию проблемы доверия (Э. Эриксон, К. Роджерс, С.Л. Франкл, Дж. Роттер, В.П. Зинченко, Т.П. Скрипкина, А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко, и др.) позволил рассмотреть доверие в разных ракурсах: установки или системе установок (аттитюдов) по отношению к миру и самому себе (Дж. Роттер, Т. Говир, и др.); ценностного отношения к себе и другому (Дж. Боулби, Э. Эриксон, К.Р. Роджерс, А.Б. Купрейченко, Б.С. Братусь и др.); двухполюсной установки-отношения, сущность которой представлена соотношением меры доверия к миру и меры доверия к себе [23].

Данные подходы позволили обосновать феномен доверия в качестве самостоятельного конструкта, способствовали описанию и построению его теоретической модели, выделению функций и видов.

Особое внимание заслуживает проблема изучения доверия себе и его проявление в профессиональной деятельности. Показано, что сбалансированность меры доверия себе и другим является одной из важнейших детерминант, способствующих успешной адаптации специалистов, надежности профессиональной деятельности, влияющих на профессиональное становление [1, 20, 27]. Уколова Ю.С., анализируя понятие доверие, отмечает, что оно способствует адекватной оценке партнеров по общению и продуктивному взаимодействию, что находит подтверждение в исследованиях изучения роли доверия себе при принятии решений в межличностном взаимодействии и в управленческой деятельности [3, 10, 26].

Ильин Е.П., обобщая работы, посвященные исследованию феномена доверия, пишет об отсут-

* Государственное задание ФАНО РФ № 0159-2015-0007.

ствии четкого и обобщенного определения понятия, что объясняет определенные трудности в выборе адекватных психодиагностических методов исследования разнообразных проявлений доверия, в том числе и доверия себе [8].

В рамках нашего исследования мы опираемся на понимание феномена доверия, основанное на концепции Т.П. Скрипкиной, где доверие к себе рассматривается как ценностное отношение к своему внутреннему миру, проявляющееся в переживании значимости собственной личности. Согласно данному определению Т.П. Скрипкина описала трёхкомпонентную структуру доверия к себе, состоящую из конативного, когнитивного и эмоционального компонентов. Сущность конативного компонента заключается в осуществлении выбора стратегий и тактик поведения личности. Когнитивный компонент базируется на представлении о себе и своих возможностях, основанных на прошлом опыте. Содержанием эмоционального компонента является эмоциональное отношение личности к себе [23].

**Цель статьи**. Показать влияние доверия профессионала к себе на безопасность психологического пространства деятельности специалистов помогающей профессии.

**Задачи:**

1) апробировать опросник Н.Б. Астаниной «Методика изучения доверия к себе» на взрослой выборке [4];

2) выявить динамику доверия себе в процессе профессионализации.

3) рассмотреть влияние уровня доверия профессионала к себе на безопасность психологического пространства деятельности.

**Гипотеза:** уровень доверия профессионала себе связан с показателем психологической безопасности профессиональной деятельности специалистов помогающей профессии.

**Процедура исследования**: исследование проводилось в три этапа. На первом этапе была проведена апробация опросника «Методика изучения доверия к себе» Н.Б. Астаниной на взрослой выборке. Затем для описания сущности феномена доверия профессионала к себе анализировалась взаимосвязь между опросником «Методика изучения доверия к себе» Н.Б. Астаниной себе и показателями опросника самоотношения МИС на разных этапах профессионализации, что позволило рассматривать доверие к себе как отношение к себе как к компетентному и надежному специалисту. На завершающем третьем этапе изучалась роль доверия профессионала себе в качестве показателя безопасности психологического пространства деятельности. Для этого был проведен контент-анализ интервью и дисперсионный анализ влияния фактора доверия себе на показатель качества оказываемой помощи.

**Апробация опросника «Методика изучения доверия к себе» Н.Б. Астаниной.**

Теоретический анализ исследований посвященных проблеме доверия себе позволил выделить опросник Н.Б. Астаниной «Методика изучения доверия к себе», как наиболее удовлетворяющий целям и задачам нашего исследования [4]. В процессе создания опросника автором приведена доказательная база валидности и надежности, обоснованы внутриличностные корреляты доверия себе, такие как: самоотношение, локус контроль, уровень самореализации личности, которые удовлетворяют требованиям к диагностическому инструментарию для целей нашего исследования. Однако следует заметить, что предложенный опросник был создан для изучения доверия себе у подростков и респондентов юношеского возраста.

Методика состоит из 15 пунктов. Каждый пункт содержит утверждения, представленные в трех различных вариантах: в виде умозаключений, выводов, которые составляют содержание когнитивного компонент доверия к себе; в виде описания эмоциональных переживаний поведения человека в значимых ситуациях и ситуациях неопределенности. Общий показатель доверия себе высчитывается путем сложения баллов по всем утверждениям.

Исследование проводилось в Москве и Краснодаре. Испытуемыми были студенты, медицинские работники, инженеры, военные, преподаватели вузов, служащие, в количестве 239 человек. Из них в основном исследовании приняли участие 197 человек (41 мужчина и 156 женщин, средний возраст – 33 года), и 42 человека (12 мужчин, 30 женщин, средний возраст 28 лет) для проверки тест-ретеста.

*Надежность методики:* для проверки надежности опросника «Методика изучения доверия к себе» изучалась внутренняя согласованность пунктов с помощью коэффициента а-Кронбаха. Коэффициент а = 0,704,что указывает на достаточную внутреннюю согласованность опросника.

Для проверки ретестовой надежности опросник был предложен 42 респондентам (12 мужчин, 30 женщин, средний возраст выборки 28 лет) дважды с интервалом измерения один месяц. Показатель rs = 0, 706 при $p < 0,01$, что свидетельствует об удовлетворительной ретестовой надежности опросника.

*Внешняя валидность* опросника изучалась сравнением распределения результатов по всей выборке с помощью критерия Колмогорова-Смирнова. Коэффициент Z = 0,815, при $p > 0,1$. Полученный результат указывает на то, что эмпирическое распределение показателей доверия к себе является нормальным, что позволяет оценивать внешнюю валидность опросника как удовлетворительную.

Полученные данные совпадают с результатами автора опросника «Методика изучения доверия к

себе» при апробации на подростковой и юношеской выборке [4].

Для проверки устойчивости распределения группа была разделена случайным образом на две равные части. Было выявлено, что случайно разделенная группа хорошо моделирует конфигурацию целого распределения (X2 Пирсона = 42,157, p > 0,1), это позволяет предположить, что каждая группа моделирует распределение генеральной совокупности.

*Гендерные различия.* Сравнение среднегрупповых показателей по гендерному признаку (М(м) = 69,7442, М(ж) = 69,2208, t = 0,263, p > 0,1) позволило предположить, что выборки не различаются по данному критерию.

*Возрастные различия*. Для выявления возрастных различий выборка была разделена согласно медианному значению по возрасту – 33года. Было выделено 2 группы: 1-я группа – 98 респондентов в возрасте от 20 до 33 лет (средний возраст – 25 лет), 2-я группа – 99 человек более зрелого возраста – от 34 до 53 лет (средний возраст 40,5 лет). При анализе (М1 = 67,86 и М2 = 70,8, t = 1,803, 0,1 > p > 0,05) обращает на себя внимание наличие тенденции к появлению различий между возрастными группами показатели, которых, находятся в диапазоне средних значений.

Согласно классификации Е.А. Климова и Д. Сьюпера в первую группу относятся специалисты, находящиеся на стадии «адаптанта» и «интернала», которые характеризуются стремлением найти свое место в профессии и самореализоваться в ней [9, 32].

Вторая группа состоит из специалистов, отнесенных к стадиям «мастера», «наставника», «авторитета» [9], что в свою очередь предполагает открытость и готовность к передаче профессионального опыта, что согласно исследованиям Ю.С. Уколовой, М.В. Аллахвердова, А.Б. Купрейченко определяется степень доверия человека к себе. В своих исследованиях Томис Гесса – психолог государственного университета Северной Каролины, пришел к выводу, что у людей среднего возраста (45–60 лет) формируются суждения о возможности доверять другим гораздо лучше, чем с более молодыми людьми. Установленный факт представляет интерес для специалистов социономических профессий.

Таким образом, показатели валидности и надежности опросника «Методика изучения доверия к себе» позволяют использовать его в исследовательских целях, на взрослой выборке.

**Доверие профессионала себе как надежному и компетентному специалисту**

Для проверки возможности описания феномена доверия профессионала к себе, следующим шагом было разделение всей генеральной совокупности на четыре независимых группы на разных этапах профессионализации, согласно возрастной периодизации, предложенной В.Ф. Моргуном и Н.Ю. Ткачевой [14].

В первую группу вошли люди 20–23 лет (N = 34, M = 66,82, S = 12,49, SD = 2,14), профессиональный и социально-психологический статус которых характеризуется в качестве молодого специалиста, студента, работник с небольшим стажем. Для данной группы характерен поиск личностного и профессионального самоопределения.

Вторая группа 24–29 лет (N = 57, M = 68,74, S = 11,89, SD = 1,57) – специалисты со стажем работы 5–7 лет. Для данной категории работников свойственна мотивационная ориентация на конкретные профессиональные цели, на профессиональный рост и специализацию в выбранной профессии. Они характеризуются сформированностью представлений о своей профессиональной перспективе.

Третья группа специалисты в возрасте от 30 до 40 лет (N = 59, M = 72,08, S = 10,46, SD = 1,36). Это период высокой работоспособности, продуктивности человека и характеризуется жизненным и профессиональным опытом.

Четвертая группа 40–53 года (N = 47, M = 68,42, S = 11,27, SD = 1,64) – вершина жизненного пути личности. Этот период профессионального мастерства, достижения определенного положения в обществе, стремления передавать свой жизненный и профессиональный опыт.

Полученные данные, приведенные в табл. 1, свидетельствуют, что показатели доверия к себе во всех четырех группах значимо положительно коррелируют с показателем по шкале МИС «самоуверенность». Согласно С.Р. Пантелееву шкала «самоуверенность» задает отношение к себе как уверенному, самостоятельному, волевому и надежному человеку, которому есть за что себя уважать. Положительный полюс соответствует высокому самоотношению, ощущению силы своего «Я». Данная шкала связана с социальной смелостью и отсутствием внутренней напряженности, с хорошей социальной приспособленностью, а также с внутренним локусом контроля, преимущественно в сфере достижений [18].

При этом теснота связей между показателями опросника «Методика изучения доверия к себе» и шкалой МИС «самоуверенность» усиливается с ростом профессионализации и сохраняется на всех последующих этапах профессионального пути. Данные результаты показывают, что в процессе профессионализации усиливается ощущение силы профессионального «Я». У доверяющего себе доминирует мотив успеха, он ощущает свою компетентность и способность решать жизненные проблемы. Препятствия на пути к достижению цели воспринимаются им, как преодолимые. Таким образом, можно предположить, что в процессе профессионализации доверие себе проявляется в самоотношении к себе, как компетентному специалисту.

*Таблица 1*

**Результаты корреляционного анализа показателей доверие себе и шкал МИС**

| Шкалы МИС | Корреляции по Спирману Доверие себе | | |
|---|---|---|---|
| | Первая группа (20–23 лет) | Вторая группа (24–29 лет) | Третья группа (30–39 лет) |
| Открытость | 0,55 | 0,154 | 0,285 |
| Самоуверенность | 0,402* | 0,477* | 0,385** |
| Саморуководство | 0,275 | 0,321* | 0,303* |
| Зеркальное Я | -0,05 | 0,269 | 0,362* |
| Самоценность | 0,474* | 0,232 | 0,128 |
| Самопринятие | -0,136 | 0,175 | 0,197 |
| Самопривязанность | 0,253 | 0,140 | 0,184 |
| Конфликтность | -0,278 | -0,382** | -0,87 |
| Самообвинение | -0,345* | -0,489** | -0,063 |

** *Корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторонняя).*

* *Корреляция значима на уровне 0,05 (2-сторонняя).*

В группах 2 и 3 доверие себе положительно коррелирует с показателем по шкале МИС «саморуководство». Так, наличие достоверной связи между показателями позволяет предположить, что доверяющие себе профессионалы имеют представление об источниках собственной активности, результатах, достижениях и развития профессионального «Я». Наличие подобной взаимосвязи логично объясняется тем, что в этих группах стремление к профессиональной самореализации проявляется в работоспособности и продуктивности. Важным становится накопление жизненного и профессионального опыта, всего того, что позволяет ощущать себя компетентным специалистом.

Шкалы самоуверенность и саморуководство являются компонентами фактора самоуважение в процедуре факторизации матриц интеркорреляций значений шкал МИС [2], что позволяет предположить, что доверие профессионала себе во многом определяется отношением личности к себе, как профессионалу. Так, в условиях моделируемого эксперимента показано, что люди, склонные доверять себе, работают более эффективно в ситуации неопределенности, в частности в условиях выигрыша/проигрыша [3].

В 1, 2 и 4 группах показатель доверия себе имеет отрицательные корреляции со шкалой «Самообвинение». Наличие данной связи может свидетельствовать о том, что доверие себе, как личностный феномен, берет на себя функцию защиты «Я» и способствует устранению барьеров на пути к достижению цели. Наличие самообвинения, как личностного свойства часто свидетельствует о внутренней неустойчивости [2]. Наличие отрицательной связи между доверием себе и самообвинением показывает, что личность, доверяющая себе, характеризуется устойчивостью к неопределенности, в том числе и в профессиональной сфере. Усиление отрицательной взаимосвязи с ростом профессионализации подтверждает высказанное предположение.

Полученные данные различаются от полученных данных на подростковой и юношеской выборке, где доверие себе значимо положительно коррелирует с показателем «саморуководство», «самоценность» и отрицательно коррелирует с показателем «самообвинение» и «внутренняя конфликтность» [4].

Таким образом, результаты анализа взаимосвязей между показателем доверия к себе и показателями опросника самоотношения на разных этапах профессионализации позволяют рассматривать доверие к себе как отношение к себе, как к компетентному и надежному специалисту.

**Доверие профессионала себе и психологическая безопасность фельдшера скорой помощи**

Дальнейшее исследование предполагает анализ доверия профессионала себе в обеспечении психологической безопасности профессионала помогающей профессии.

Проблемы психологической безопасности в профессиональной деятельности помогающих профессий рассматривались в работах И.А. Баевой, Е.А. Чиркиной, С.А Котовой, в сферу которых относится деятельность специалистов скорой медицинской помощи (СМП). Требования к безопасности деятельности фельдшера является необходимость действовать в условиях «здесь и теперь», что согласно В. Шутцу влияет на доверие профессионала себе, создающее условие для более смелого, рискованного и ответственного поведения [30].

Специфика профессиональной ситуации может определяться экстремальностью как внешней, так и внутренней среды, которые предъявляют особые требования к психологической и медицинской безопасности пациента и психологической безопасности фельдшера как участников психологического пространства деятельности.

В основе профессии фельдшера лежит взаимодействие не только с разными категориями пациентов, но и с группой экспертов, оказывающих сопровождение и профессиональную помощь в экстренных ситуациях фельдшерским бригадам [21]. Однако дистанционный врачебный контроль, как и стандарты оказания помощи, не снимают ответственность с фельдшера за негативные последствия принятых им решений [25].

Основными факторам экстремальности в деятельности СМП являются: время, информация и особенность ситуации, определяющие психологическое пространство деятельности фельдшера.

*Фактор информации*. Точность диагностики и выбор лечебно-тактического решения определяется полнотой и достоверностью информации. Реальная профессиональная ситуации СМП нередко связана с рисками получения неполной информации, причинами которых выступают: возможности пациента (состояние измененного сознания, состояние комы и др.), и мотивы, определяющие содержание предоставляемой информации. Важным источником информации является чувствительность фельдшера к обратной связи, которая проявляется при взаимодействии «фельдшер–пациент», как способность фельдшера мониторить состояние пациента.

*Фактор времени*. Время в условиях СМП определяется параметрами предоставления помощи пациенту: немедленность, своевременность, безотлагательность и др. Все временные потери СМП связанны с угрозами жизни для больного.

*Профессиональное пространство* деятельности фельдшера скорой помощи предполагает взаимодействие с разными группами: врачами-специалистами и экспертами, пациентами и их окружением.

В частности, взаимодействие фельдшера с «группой специалистов узкого медицинского профиля и экспертов» направлено на получение помощи в виде рекомендаций, инструкций, информационной и психологической поддержки. Результатом такого взаимодействия является получение новых знаний и другого профессионального опыта, который фельдшер должен «приложить» к реальной ситуации, соотнести их со своими знаниями и возможностями, при необходимости реорганизовать взаимодействие с пациентом и другими лицами, включенными в профессиональную ситуацию, для успешного достижения поставленных целей.

Другой вид взаимодействия – это взаимодействие с пациентом, в основе которого лежит психологическая составляющая. Согласно В. М. Мясищеву, во взаимоотношении фельдшера с пациентом выделяется два типа отношений: субъекта-человека, относящегося к другому человеку как объекту-субъекту (субъект-объектные), и взаимоотношения двух субъектов [17].

В условиях оказания медицинской помощи *субъект-субъектное* взаимодействие, представлено как форма профессионального общения, в процессе которого формируется «совместный общий план», предусматривающий сопряженность действий партнеров [13]. Такое взаимодействие всегда предполагает взаимное самораскрытие, которое становится условием достижения практического результата, единой конечной цели – здоровья [2]. При взаимодействии фельдшера с пациентом формирование «совместного общего плана» невозможно без доверия пациента к профессионализму фельдшера. К основным качествам личности, способствующим достижению доверия при взаимодействии, Дж. Мэтисон относит стиль взаимоотношений [16]. В основе способности вызывать чувство доверия у пациента к своим действиям, по мнению Е.П. Ильина, лежат квалификация и опыт [8]. Ясько Б.А. рассматривает данную способность, как один из признаков профессионализма, сформулировав ее как умение вызывать доверие пациента к себе как к профессионалу [31].

*Субъект-объектное* взаимодействие фельдшера с пациентом является необходимым в ситуации безотлагательной помощи, когда дееспособность пациента объективно ограничена и человек находится в позиции объекта воздействия со стороны фельдшера. В своих исследованиях Б.А. Ясько наглядно показала, что подобный тип отношений неизбежен в деятельности врачей в кризисной ситуации, когда сохранение жизни пациента определяется квалифицированными действиями и фактором времени [31].

Квалифицированность действий определяет качество медицинской помощи. Под качеством медицинской помощи понимается результат взаимодействия фельдшера и пациента, основанный на компетентности фельдшера, предполагает минимизацию рисков прогрессирования заболевания пациента, возникновения осложнений или нового патологического процесса [11].

Выбору оптимальной тактики взаимодействия с пациентом способствует адекватность самовосприятия врача [24], умение «видеть» и «прогнозировать» поведение пациентов, действовать в условиях дефицита исходной информации [7]. Доверие себе в профессиональной деятельности, определяется отношением работника к собственной эффективности, дееспособности, уверенности в себе, как «доверие к истинности своего знания или правоте своего дела» [15]. Таким образом, анализ особенности деятельности специалистов помогающей профессии позволяет говорить о влиянии феномена доверия себе на эффективность профессиональной деятельности.

В третьем этапе исследования приняли участие 100 фельдшеров станции скорой медицинской помощи им А.С Пучкова г Москвы. Средний возраст фельдшеров 32 года, средний стаж работы 9лет.

Для достижения цели исследования респонденты были разделены на три группы по уровню доверия себе [4]. Принцип разделения на группы основывался на соответствии нормальности распределения полученных данных по опроснику «Методика изучения доверия к себе» [5].

В первую группу вошли фельдшеры, имеющие относительно высокие показатели доверия себе (верхний квантиль от 75 баллов и выше) – 28 человек – средний стаж – 8,5лет, средний возраст – 33 года (группа 1). Во вторую группу – фельдшеры, имеющие относительно средние показатели доверия себе (от 63 до 75 баллов), в нее вошли 47 чело-

век – средний стаж – 9,2 года, средний возраст 32,4 года (группа 2). В третью группу – фельдшеры, имеющие относительно низкие показатели доверия себе (нижний квантиль до 63 баллов) – 26 человек – средний стаж 9 лет, средний возраст 31,6 года (группа 3).

С целью изучения влияния уровня доверия профессионала себе на эффективность деятельности специалистов помогающей профессии было проведено структурированное интервью и экспертная оценка качества профессиональной деятельности фельдшеров скорой медицинской помощи.

Для анализа психологического пространства деятельности фельдшеров с разными уровнями доверия себе были сформулированы следующие вопросы в интервью: «Перечислите алгоритм ваших действий в типичной ситуации, представленной в алгоритмах оказания медицинской помощи, и в экстремальной ситуации, не имеющей описания в алгоритмах оказания медицинской помощи». Данные вопросы направлены на описание стратегий профессионального поведения специалистов с разными уровнями доверия себе.

Контент-анализ показал, что в типичных ситуациях представители группы 1 характеризуются «самостоятельными действиями», «опираются на свой опыт» (39 %), следуют «инструкции, с учетом состояния больного» (32 %), действуют только согласно «инструкции» (28 %). В нестандартных ситуациях они ориентируются на «самостоятельные действия», «опираются на свой опыт» (39 %), при необходимости они обратятся за помощью к группе экспертов (21 %), «не будут предпринимать самостоятельных действий, сразу обратятся за помощью» (28 %). Фельдшеры из 2-й группы в типичной ситуации будут действовать, только согласно «инструкции» (44 %), или предпринимают «самостоятельные действия», «опираются на свой опыт» (28 %), либо следуют инструкции, с учетом состояния больного (28 %). В нестандартной ситуации для них характерны «самостоятельные действия» (42 %), при необходимости обратятся за помощью к группе экспертов (32 %), сразу откажутся от самостоятельных действий и обратятся за помощью (19 %). В типичной ситуации представители группы 3 ориентируются на «инструкции» (54 %), проявляют «самостоятельные действия» (27 %), «сразу обратятся за помощью» (11 %), будут следовать инструкции с учетом состояния больного (8 %). В нестандартной ситуации 42 % респондентов третьей группы говорят, что они будут: «самостоятельно выпутываться» «действовать по стандарту», «исходить из метода исключения неверных решений» «работать и главное выйти из ситуации "сухим из воды"», и т. п. Контент-анализ интервью позволяет предположить, что в группе фельдшеров с низким уровнем доверия себе в экстремальной ситуации преобладают лица, которые испытывают субъективными трудности на пути преодоления проблем, и лишь 11 % респондентов готовы действовать самостоятельно.

Для анализа представлений о способах взаимодействия с группой экспертной поддержки фельдшеров, оказавшихся в экстремальной ситуации, был сформулирован вопрос в форме незаконченного предложения: «для меня, как профессионала обратиться за помощью к коллегам (начальству, консультация других специалистов узкого профиля с «центра») – это…».

Большинство представителей первой группы считают обращение за помощью «необходимостью в сложных ситуациях», и «как дополнительный источник информации». 2-я группа расценивает обращение за помощью как «получение недостающего опыта» и «необходимостью в сложных ситуациях». Представители третьей группы считают, что обращаться за помощью к экспертам «необходимо, но стыдно», подобный тип поведения свидетельствует о склонности к фрустрационному поведению в экстремальных ситуациях.

Для прояснения типов взаимодействия фельдшера, помогающих установить доверительные отношения с пациентом, незаконченные предложения были сформулированы следующим образом: «Обычно я слежу за…», «Обычно мне важно чтобы…», «Обычно я часто…», «Обычно я стараюсь…», «Практика показывает, что…».

Контент-анализ интервью фельдшеров показал, что картина направленности при взаимодействий «фельдшер – пациент» имела следующую структуру: в группе 1 – на пациента (35 %), на ситуацию (32 %), на себя (32 %); в группе 2 при взаимодействии преобладала направленность на ситуацию (46 %), на пациента (25 %), на себя (21 %). Группа 3 характеризовалась следующим образом – на себя (34 %), на пациента (31 %), на ситуацию (19 %) и 15 % фельдшеров не могли определиться с ответом. В то же время группы различаются по разнообразию стратегий профессионального поведения. Так, первая и вторая группы предпочитали использовать при взаимодействии с пациентом одновременно две стратегии: в первой группе (53 %), во второй (55 %) – стратегии характеризовались направленностью и на пациента, и на ситуацию. Фельдшеры первой (32 %) и второй группы (30 %) в работе применяли одновременно три стратегии: на пациента, на ситуацию, на себя. Остальные респонденты из этих групп выбирали всего одну стратегию поведения.

Третья группа, с низким уровнем доверия, характеризуется преимущественно наличием двух стратегий на себя и на пациента (46 %), либо одной

стратегии – на себя (31 %), и лишь у 8 % респондентов отмечают наличие трех стратегий, а 15 % респондентов из этой группы не могли выделить используемые в деятельности стратегии.

Качество выполняемой профессиональной деятельности фельдшером определялось на основании объективного критерия – коэффициента успешности (К-4), который включает следующие основания:

– соблюдение правил внутреннего трудового распорядка, должностных инструкций (нарушение инструкций: при ЧС, контакте с особо опасными инфекциями, взаимодействии с группой экспертов; ошибки деонтологического характера при взаимодействии с пациентом) – коэффициент от -2 до +2;

– степень участия работника по улучшению деятельности подразделения и Станции скорой помощи – коэффициент от 0 до +2;

– наличие или отсутствие замечаний по лечебной работе: оценка тактики ведения больных (соблюдение и обоснованность временных и ресурсных трат, ошибки связанные с диагностикой и тактическими решениями), ошибок при заполнении карт вызовов, при описании статуса пациента, преемственность в работе с поликлиниками – оценочный коэффициент от -3 до +3.

Коэффициент К-4 рассматривается в диапазоне от -5 до +7 баллов. Индивидуальные значения складываются путем простого суммирования перечисленных критериев. Высокие оценки располагаются в диапазоне от 0 до +7, низкие от -5 до 0.

С целью изучения влияния доверия себе на качество работы и выявления различий между группами фельдшеров с разным уровнем доверия себе, было проведено сравнение по t-критерию Стьюдента, дисперсионный анализ (ANOVA), статистический анализ проводился с помощью пакета IBM SPSS 19.

Для выявления уровня доверия себе на качество работы был применен однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA). Для проверки однородности дисперсий применялся критерий Ливена ($p > 0,1$), что позволило принять гипотезу об однородности дисперсий (табл. 2).

*Таблица 2*

**Дисперсионный анализ качества работы для фельдшеров разным уровнем доверия к себе**

| | SS | df | MS | SS | df | MS | F | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| К-4 | 12,63767 | 2 | 6,318833 | 77,22006 | 98 | 0,787960 | 8,019233 | 0,000595 |

*Примечание:* SS – сумма квадратов; df – степень свободы; MS (Mean Square) – средний квадрат; F – критерий Фишера, p – значимость.

Дисперсионный анализ показал влияние фактора доверия себе на качество работы. Различие групп было описано путем сравнительного анализа на основании t-критерия Стьюдента (табл. 3).

*Таблица 3*

**Анализ сравнения различий качества работы (К-4) в группах с разным уровнем доверия к себе**

| | Группа 1 | Группа 2 | t1,2 | Группа 1 | Группа 3 | t1,3 | Группа 2 | Группа 3 | t 2,3 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| К-4 | 0,187500 | 0,243617 | 0,286213 | 0,18750 | -0,58462 | 2,98017* | 1279,500 | 931,500 | 336,5000* |

*Примечание* .*p < 0,01,T – t-критерий Стьюдента

Данные табл. 3 показывают, что для группы 3 характерны низкие показатели по качеству работы в сравнении с группами 1 и 2, в то время как при сравнении групп 1 и 2 существенных различий по качеству работы обнаружено не было.

Результаты исследования позволяют охарактеризовать группу с низким уровнем доверия себе, как допускающую большее количество ошибок при выполнении своей профессиональной деятельности (показатель К-4).

**Обсуждение результатов**

Влияние фактора доверия себе профессионала определяет выбор стратегий профессионального поведения. Группа фельдшеров, имеющих высокие показатели доверия к себе (1-я группа), полагаются только на себя, стремятся «действовать, опираясь на свой опыт», и лишь при необходимости обратятся за помощью к группе экспертов. Обращение за помощью к группе экспертов рассматривается как «необходимость в сложных ситуациях». При взаимодействии с пациентом фельдшеры первой группы учитывают как ситуацию, особенности состояния пациента, так и свои действия, что указывает на стремление к продумыванию способов своих действий и поведения для достижения намеченных целей, что может характеризовать их как *целеориентированные*. Согласно исследованию Б.А. Рутковского целеориентированные люди умеют управлять собой, одобряют собственные планы и желания, верят в их безусловное осуществление. Вместе с тем ориентированность только на достижения направляет активность человека на поддержание собственных амбиций [22].

В профессиональной деятельности представители группы со средним уровнем доверия (2-я группа) дифференцируют свое поведение в зависимости от ситуации. В типичной ситуации они действуют, согласно «требованиям деятельности», с учетом состояния больного, в нестандартной ситуации – с опорой на «профессиональную интуицию», принимая на себя ответственность за результат. Обращение за помощью к группе экспертов рассматривается как «необходимость в сложных ситуациях» и «получение недостающего опыта». При взаимодействии с пациентом фельдшеры второй группы учитывают как ситуацию, так и особенности состояния пациента, что проявляется в готовности к общению

и пониманию другого, и говорят о наличии доверительных стратегий. Исследованием М.В. Аллахвердова показано, что люди, использующие доверительные стратегии, при взаимодействии более эффективны в деятельности и, следовательно, более безопасны [3].

Согласно интервью в типичной ситуации фельдшеры с низким уровнем доверия себе (3-я группа), следуют требованиям деятельности, что позволяет им оправдывать свои ошибки в лечебном процессе несовершенством существующих стандартов оказания медицинской помощи. При взаимодействии с пациентом они выбирают одну или максимум две стратегии. Чаще всего они контролируют себя и свои действия, объясняя выбор такой стратегии профессиональных действий тем, «чтобы не провоцировать конфликт». Избегание конфликтных ситуаций, вероятно, связано с тем, что люди с низким уровнем доверия к себе испытывают трудности в выстраивании профессиональных отношений и не чувствительны в получении и анализе обратной связи [12]. В нестандартной ситуации это может способствовать усилению состояния фрустрации и привести к росту ошибок профессиональной деятельности, а также снижению качества оказания медицинских услуг.

**Выводы.** Полученные результаты конструктной и внешней валидности, ретестовой надежности и внутренней согласованности свидетельствуют о возможности применения опросника «Методика изучения доверия к себе» Н.Б. Астаниной в исследовательских целях на взрослой выборке.

Результаты анализа взаимосвязей между показателем доверия к себе и показателями опросника самоотношения на разных этапах профессионализации позволяют рассматривать сопряженность доверия профессионала себе как отношение к себе как к компетентному и надежному специалисту.

Группы с высоким и средним уровнями доверия профессионала себе характеризуются более высокими показателями качества деятельности, большим спектром тактик оказания медицинской помощи и стратегий профессионального поведения обеспечивающие безопасность психологического пространства деятельности.

Фельдшеры с низким уровнем доверия себе преимущественно характеризуются более низким качеством оказания медицинской помощи. В экстремальных ситуациях специалисты данной группы формируют состояние фрустрации, что влечет за собой необоснованное использование временного ресурса и рост диагностических и тактических ошибок, связанных с неполнотой информации, вследствие их низкой чувствительности к обратной связи, что в целом снижает уровень безопасности психологического пространства деятельности.

**ЛИТЕРАТУРА**


1. *Акимова, А.Ю.* Доверие к технике в представлении машинистов локомотивов / А.Ю. Акимова // Вестник ННГУ. – 2012. – № 1-1.

2. Психодиагностика и психокоррекция в воспитательном процессе: методическое пособие / А.А. Аладьин [и др.]. – Мн. : БелНИИО, 1992 – 152 с.

3. *Аллахвердов, М.В.* Имплицитная теория доверия как основа принятия решений / М.В. Аллахвердов // Ананьевские чтения-2010. Современные прикладные направления и проблемы психологии : материалы науч. конф. – СПб., 2010. – С. 14–16.

4. *Астанина, Н.Б.* Создание и апробация нового личностного опросника «Методика изучения доверия к себе» [Электронный ресурс] / Н.Б. Астанина // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 3. – Режим доступа: PSYEDU.ru.

5. *Бодалев, А.А.* Общая психодиагностика / А.А. Бодалев, В.В. Столин, В.С. Аванесов. – СПб. : Речь, 2000. – 440 с.

6. *Бодров, В.А.* Профессиональная зрелость человека (психологические аспекты) / В.А. Бодров // Феномен и категория зрелости в психологии ; отв. ред. А.Л. Журавлев и Е.А. Сергиенко. – М. : Институт психологии РАН, 2007. – С. 174–197.

7. *Бойко, В.В.* Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – М. : Филинъ, 1996. – 472 с.

8. *Ильин, Е.П.* Психология доверия / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2013. – 288 с.

9. *Климов, Е.А.* Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М. : Академия, 2004. – 304 с.

10. *Купрейченко, А.Б.* Психология доверия и недоверия / А.Б. Купрейченко. – М. : Институт психологии РАН, 2008. – 562 с.

11. *Кучеренко, В.З.* Организационно-управленческие проблемы рисков в здравоохранении и безопасности медицинской практики / В.З. Кучеренко, Н.В. Эккерт // Вестник Российской академии медицинских наук. – 2012. – № 3. – С. 4–9.

12. *Лабунская, В.А.* Факторы успешности опознания эмоциональных состояний по выражению лица / В.А. Лабунская // Психология межличностного познания. – М., 1981. – С. 54–66.

13. *Ломов, Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – С. 132–140.

14. *Моргун, В.Ф.* Проблема периодизации развития личности в психологии: учебное пособие / В.Ф. Моргун, Н.Ю. Ткачева. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1981. – 84 с.

15. *Мещеряков, Б.Г.* Большой психологический словарь / Б.Г Мещеряков, В.П. Зинченко. – М. : Прайм-Еврознак, 2003. – С. 129–130.

16. *Мэтисон, Дж.* Создание и поддержание доверия в организации / Дж. Мэтисон // Психология современного лидерства: Американские исследования. – М. : Когито-Центр, 2007. – С. 47–51.

17. *Мясищев, В.Н.* Психология отношений Избранные психологические труды / В.Н. Мясищев ; под ред. А.А. Бодалева. – М. : Институт практической психологии; Воронеж : НПО «МОД ЭК», 1995. – С. 131–145.

18. *Пантилеев, С.Р.* Методика исследования самоотношения / С.Р. Пантилеев – М. : Смысл, 1993. – 29 с

19. *Петраш, М.Д.* Психофизиологический потенциал и ресурсы профессионального развития медицинских работ-

ников / М.Д. Петраш // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2014. – № 1(24).

20. *Пухарева, Т.С.* Значение доверия в деловых отношениях / Т.С. Пухарева // Социокультурные проблемы современного человека. – Новосибирск, 2009. – Ч. II. – С. 155–158.

21. Руководство по скорой медицинской помощи / под ред. С.Ф. Багненко [и др.]. – М. : ГЭОТАР-Медиа, 2006. – 783 с.

22. *Рутковский, Б.А.* Понятие доверия в марксистской этике : автореф. дис. … канд. филос. наук / Б.А. Рутковский. – Киев, 1967.

23. *Скрипкина, Т.П.* Доверие в социально-психологическом взаимодействии / Т.П. Скрипкиной. – Ростов н/Д, 2006.

24. *Ташлыков, В.А.* Психология лечебного процесса / В.А. Ташлыков – Л. : Медицина, 1984.

25. *Тихомиров, А.В.* Из отделения реанимации – к иллюзиям мировых рекордов (общий комментарий к Концепции 2020) / А.В. Тихомиров // Главный врач: хозяйство и право. – 2009. – № 1. – С. 12–15.

26. *Уколова, Ю.С.* Категории «вера» и «доверие» – семантика различий / Ю.С. Уколова // Наука. Релігія. Суспільство. – 2008. – № 2. – С. 192–200.

27. *Фатхи, О.Г.* Доверие как фактор повышения адаптационных возможностей в экстремальных ситуациях : дис. ... канд. сихол. наук / О.Г. Фатхи. – Ростов н/Д, 2003. – 218 с.

28. *Фукуяма, Ф.* Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию / Ф. Фукуяма. – М. : АСТ, 2004. – 730 с.

29. Шо Р.Б. Ключи к доверию в организации: Результативность, порядочность, проявление заботы / Р.Б. Шо. – М. : Дело, 2000. – 63 с.

30. *Шутц, В.* Глубокая простота. Основы жизненной философии / В. Шутц. – М. : Файндер, 2007. – 248 с.

31. *Ясько, Б.А.* Психология личности и труда врача : курс лекций / Б.А. Ясько. – Ростов н/Д : Феникс, 2005. – С. 123.

32. *Super, D.E.* Vocation development / D.E. Super. – N.Y., 1957.

# МАКИАВЕЛЛИЗМ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ: ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ С ПОЗИЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

***И.А. Курапова***

**Курапова Ирина Александровна** – кандидат психологических наук, доцент Марийского государственного университета (г. Йошкар-Ола).

Контактный адрес: kurapova.psy@mail.ru

В статье представлены результаты эмпирического исследования аспекта макиавеллизма в юношеском возрасте. Полученные результаты свидетельствуют о том, что макиавеллизм связан с такими чертами личности, как радикализм, низкая общительность, чувствительность, самоконтроль, нормативность поведения. Усиление признаков макиавеллизма в современном мире может привести к снижению психологической безопасности самого общества, а также и отдельной личности.

***Ключевые слова:*** макиавеллизм, манипулирование, черты личности, психологическая безопасность.

Изменяющиеся социально-экономические условия в нашей стране порождают новые требования к субъекту современного общества, что, в свою очередь, формирует новые стили отношений между людьми. Не всегда эти изменения свидетельствуют о повышении гармоничности, взаимопонимания между людьми. Все чаще стали говорить о распространении ассиметричных межличностных отношений – соперничество, конкуренция и манипуляция [1, 3]. Проблема манипулирования личностью, ее сознанием и поведением неоднократно ставилась в XX в. отечественными и зарубежными исследователями (И. Мельник, Р. Чалдини, С. Кара-Мурза. Э. Фромм, Э. Берн, М. Джеймс, У. Новак и В. Каппони, Э. Шостром, В. Сатир, А.Б. Добрович, В.В. Знаков и др.).

Межличностному взаимодействию, основанному на манипулятивных приемах, характерно отношение к другому человеку как к средству достижения своих собственных целей и редуцирование в собеседнике качеств субъекта принятия решений. В связи с этим некоторые ученые считают, что в XXI в. деструктивные манипуляции человеком, общественным мнением и массовым сознанием могут, наряду с национальными конфликтами, экологическими катастрофами и демографическими бедствиями, превратиться в глобальную мировую проблему начала третьего тысячелетия [1, 2, 4, 5, 16, 17].

Следует отметить повышение в обществе интереса к проблеме безопасности, которая необходима для гармоничного функционирования личности и тесно связана с состоянием психологической защищенности. В последнее время отмечается дефицит психологической защищенности личности, что грозит деформацией развития как отдельного человека, так и социума в целом.

И.А. Баева отмечает интегративность понятия «психологическая безопасность» на разных уровнях его рассмотрения: на уровне общества (как характеристика национальной безопасности); на уровне локальной среды (семья, друзья, трудовой коллектив); на уровне личности (аспекты сопротивляемости и жизнестойкости). В психологии безопасности выделяют психологическую безопасность среды и психологическую безопасность личности.

Психологическая безопасность среды в социальном плане представляет собой состояние среды, где во взаимодействии людей отсутствуют проявления насилия, но присутствуют условия, необходимые для удовлетворения потребностей в доверительном общении. В результате наличия этих допущений создается референтная значимость среды, что и обеспечивает психологическую защищенность ее участников.

Психологическая безопасность личности связана с ее способностью сохранять устойчивость в среде с определенными параметрами и проявляется в сопротивляемости деструктивным воздействиям (внутренним и внешним), отражаясь в переживании своей защищенности/незащищенности в конкретной жизненной ситуации [1].

Снижение психологической безопасности в современном обществе связано со все большим распространением манипулятивных форм межличностного взаимодействия, что приводит к закреплению склонности к использованию манипуляций все большего количества людей.

Рассматривая проблему макиавеллизма личности в рамках психологии безопасности, можно истолковывать ее как с позиций психологической безопасности среды, так и с позиций психологической безопасности личности.

Среда – сложное образование, которое может быть представлено вне субъекта. Однако субъект всегда присутствует в среде активно и результатом активного взаимодействия личности и среды выступает ситуация. Ситуация всегда субъективна и принадлежит тому, кто ее оценивает. По определе-

нию И.А. Баевой, ситуация – система субъективных и объективных элементов, объединяющихся в деятельности субъекта [1: с. 11]. Определение ситуации происходит посредством придания значения объективной ситуации, т. е. определяется когнитивными конструктами личности. В социальной среде современного общества все чаще прослеживаются ситуации одобрения таких форм поведения, как манипуляция, агрессия, жесткая конкуренция, что не может не сказываться на состоянии психологической безопасности как на уровне общества, так и на уровне отдельной личности. С одной стороны, личность может стать жертвой применения манипулятивных техник в отношении себя, так и использующий манипуляции подвергает свою личность серьезным деформациям.

В современных исследованиях под манипуляцией понимается «…вид применения власти, при котором обладающий ею влияет на поведение других, не раскрывая характера поведения, которое он от них ожидает» [7: с. 15]. Следовательно, в отношениях, построенных на манипулировании, позиции между участниками в межличностном взаимодействии часто распределяются по принципу «победитель – побежденный», «выигравший – проигравший», порождая недовольство и недоверие у людей, вовлеченных в манипуляцию. Вместе с тем устойчивое стремление манипулировать другими людьми, которое опирается на неправду, ложь и обман, хотя и приносит сиюминутные выгоды для самого манипулятора, может оборачиваться и для него многочисленными личностными и социальными проблемами в длительной временной перспективе (В.В. Знаков, Л.И. Рюмшина).

Макиавеллизм, с точки зрения В.В. Знакова, следует рассматривать как устойчивую черту личности, выражающую систему отношений человека к другим людям, социальной действительности. Выделяют такие психологические составляющие макиавеллизма личности, как *убеждение* субъекта в том, что при общении с другими людьми ими можно и нужно манипулировать; *владение* навыками манипуляции. Макиавеллизм как свойство личности отражает желание и намерение человека манипулировать другими в межличностных отношениях [9: с. 177].

Западные психологи Р. Кристи и Ф. Гейс макиавеллизмом называют склонность манипулировать другими людьми в межличностных отношениях. Они связывают предрасположенность манипуляционного стиля общения с личностными чертами человека [8]. Макиавеллизм как личностная характеристика в целом отражает отрицание веры человека в то, что большинству людей нужно доверять, что они альтруистичны, независимы, обладают сильной волей. Высокий уровень выраженности манипулирования означает «синдром хладнокровия» – сопротивление социальному влиянию, ориентация на понимание, инициирование новых структур и контроль над ними; спокойствие и отсутствие эмоциональности, ориентацию на цель, стремление достигать цели в конкурентной борьбе с другими, холодную рациональную инициативу. Черты его личности определяются психологическими процессами: фиксированием на точных когнитивных характеристиках ситуации и концентрации внимания и действий на свободе. Обычно именно такие люди являются лидерами. Как правило, людям с низким уровнем манипулирования присуща чрезмерная доверчивость, восприимчивость к социальному влиянию, ориентация на личность, принятие социальной структуры и следование ей. Для них характерны частое вмешательство эмоций в рациональную оценку ситуации, зависимость от эмоций и давления со стороны [8, 9].

Важно отметить, что в поведении манипуляторов часто отмечаются жесткие автоматические модели, т. е. паттерны поведения, в которых отражаются определенные личностные характеристики [2], являющиеся, по мнению автора, иногда противоречивыми и, следовательно, не до конца изученными.

Исследователями также выделены следующие психологические характеристики, свойственные макиавеллистской личности: развитый интеллект, смелость, амбициозность, доминирование, настойчивость, эгоизм. В целом отдельные манипулятивные черты есть в каждом человеке [22: с. 16].

Еще характерная для манипулятора черта – склонность к поверхностной эрудиции**,** цель которой – произвести впечатление, поймать окружающих, после чего управлять ими [6, 13, 22]. Необходимо помнить, что манипулятор любит управлять, он зависим от этой потребности.

По мнению Э. Шострома, стиль жизни манипулятора держится на четырех «китах»: *ложь, неосознанность, контроль и цинизм***.**

*Ложь* (фальшь, мошенничество). Манипулятор достигает своих целей с помощью различных уловок, ухищрений и приемов. Он ломает комедии, разыгрывает роли, силится произвести впечатление. Проявляемые им чувства выбираются намеренно, в зависимости от обстоятельств.

*Неосознанность* (апатия, скука). Манипулятор не сознает, что в жизни на самом деле важно. Он видит и слышит лишь то, что хочет видеть и слышать.

*Контроль* (закрытость, нарочитость). Для манипулятора жизнь подобна шахматной партии. Он кажется спокойным, однако, держит себя и других под постоянным контролем, скрывая от них свои мотивы.

*Цинизм* (безверие). Манипулятор не доверяет себе и другим, он испытывает глубокое недоверие к человеческой природе как таковой. Он полагает,

что в отношениях между людьми существуют лишь две возможности: управлять или быть управляемым [22: с. 15].

Будучи не в состоянии ценить себя таким, каков он есть, манипулятор чувствует себя непонятым, непризнанным и недооцененным. Чем больше он себя обесценивает, тем большую часть себя он вынужден отрицать, не принимать и обходиться с ней как с «вещью».

Современные исследования свидетельствуют о том, что максимальная выраженность склонности к манипулированию приходится на юношеский возраст (В.В. Знаков, Л.И. Рюмшина), при этом отсутствует детальное изучение данного феномена. Именно в этом возрасте молодые люди находятся в ситуации личностного, профессионального выбора и самоопределения (В.И. Слободчиков, М.Р. Гинзбург, В.С. Мухина, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников), которые базируются на ценностях, задающих ориентацию на будущее. Промежуточность общественного положения и статуса юношества определяет и особенности его психики.

Юношескому возрасту свойственна особая чувствительность, в результате чего молодые люди оказываются наиболее незащищенными, уязвимыми, одинокими и психологически беспомощными перед жизненными трудностями. Часто они не готовы к новым жестким требованиям общества, не всегда способны сделать самостоятельный выбор и взять на себя ответственность за свое поведение, за свое будущее, и поэтому оказываются в стрессовых ситуациях.

Юношество в современный период социально-экономического развития общества и государства оказалось в условиях продолжающейся нестабильности общественного сознания, когда нет востребованных идеалов в прошлом, но и в настоящем еще не найдены новые, адекватные происходящим в стране и в мире переменам ориентиры для предстоящего развития, профессионального, личностного, национального самоопределения. Поэтому сегодня юношеству очень трудно выделить и усвоить нормы взрослой жизни. Отсюда – смятение и неуверенность в завтрашнем дне [12, 19].

Наряду с этим, современный этап социального развития общества «сдвинул» в психологическом и «деятельностном» смыслах границы всех возрастов в сторону более раннего наступления зрелости. Данный процесс происходит по многим «формальным» характеристикам, но вместе с этим парадоксально усиливается социальный инфантилизм среди юношества и молодежи. В этой связи возрастает значимость юношеского возраста как для успешного формирования личности, так и для продуктивного социального развития общества [19]. С усложнением жизнедеятельности в юношеском возрасте происходит не только количественное расширение диапазона социальных ролей и интересов, но и качественное их изменение. В юности появляется все больше «взрослых» социальных ролей с вытекающей отсюда большей мерой самостоятельности и ответственности.

В юношеском возрасте напряженно происходит формирование нравственного сознания, осуществляется выработка и формирование ценностных ориентаций и идеалов, устойчивого мировоззрения, гражданских качеств личности. Мировоззренческий поиск в юности включает в себя социальную ориентацию личности, осознание себя в качестве частицы социальной общности [12, 19].

Вышеизложенные факты определили выбор темы исследования и его цель – изучение личностных особенностей в юношеском возрасте у субъектов с разной выраженностью макиавеллизма. Мы предположили, что личность в юношеском возрасте, характеризующаяся склонностью к макиавеллизму, отличается специфическим личностным профилем.

Среди *методов сбора данных* были использованы «Методика исследования макиавеллизма личности» В.В. Знакова; «16-факторный личностный опросник Кеттела». Для подтверждения выдвинутых предположений применялись методы математической (коэффициент ранговой корреляции Спирмена, U-критерий Манна-Уитни).

*Выборка исследования.* В исследовании принимали участие ученики 9–11-х классов средней общеобразовательной школы (34 респондента), студенты 1–2-го курсов (58 респондентов) Марийского государственного университета, общим количеством 92 человека.

*Анализ эмпирических данных.* Полученные в результате исследования данные были подвергнуты тщательному анализу. Выводы о склонности испытуемых к манипулированию были сделаны по «Методике исследования макиавеллизма личности» В.В. Знакова. При проверке распределения показателя макиавеллизма оказалось, что оно охватывает всю шкалу, однако в большей степени показатель смещен в сторону среднего уровня манипулирования. Нами выявлено, что у респондентов преобладает средний уровень макиавеллизма (56,5 %). Высоким уровнем макиавеллизма обладает 28,3 % испытуемых (15 школьников и 11 студентов). Среди испытуемых с низкой склонностью к манипулированию чаще встречаются студенты (1 школьник и 13 студентов).

Для нас предоставляется важным выявить характерные личностные особенности респондентов с высоким, средним и низким уровнем макиавеллизма и проанализировать значимые различия.

Личностные особенности испытуемых, полученные по «Методике многофакторного исследо-

вания личности Р. Кеттелла», были рассмотрены в зависимости от уровня макиавеллизма респондентов (рис. 1).

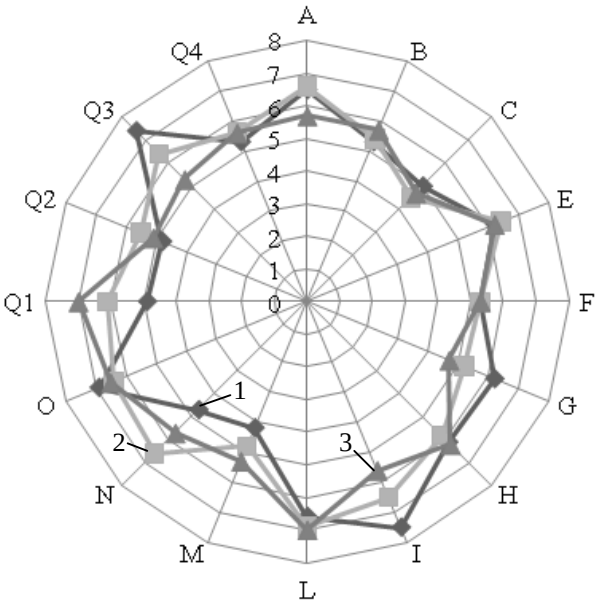



Рис. 1. Личностные профили респондентов
с разным уровнем макиавеллизма:
*1* – низкий; *2* – средний; *3* – высокий

*Примечание*: фактор A: «замкнутость – общительность»; фактор B: «интеллект»; фактор C: «эмоциональная нестабильность – эмоциональная стабильность»; фактор E: «подчиненность – доминантность»; фактор F: «сдержанность – экспрессивность»; фактор G: «низкая нормативность поведения – высокая нормативность поведения»; фактор H: «робость – смелость»; фактор I: «жесткость – чувствительность»; фактор L:«доверчивость – подозрительность»; фактор M: «практичность – мечтательность»; фактор N: «прямолинейность – дипломатичность»; фактор O: «спокойствие – тревожность»; фактор Q1: «консерватизм – радикализм»; фактор Q2: «конформизм – нонконформизм»; фактор Q3: «низкий самоконтроль – высокий самоконтроль»; фактор Q4: «расслабленность – напряженность».

Из рис. 1 видны различия личностных черт у испытуемых с разным уровнем макиавеллизма. Так, у обучающихся с высоким уровнем макиавеллизма отмечены высокие показатели радикализма (Q1) и средние показатели самоконтроля (Q3), жесткости (I), нормативности поведения (G).

Отметим, что все измеряемые свойства личности делятся на несколько групп: коммуникативные, интеллектуальные, эмоциональные и регулятивные свойства. В исследовании были обнаружены статистически значимые различия между обучающимися с высоким и низким уровнем макиавеллизма только в группе интеллектуальных (фактор Q1 $U_{эмп}$ = 62,5; p = 0,000), эмоциональных (фактор I $U_{эмп}$ = 83,5; p = 0,004) и регулятивных свойств (фактор G $U_{эмп}$ = 92,5; p = 0,01; фактор Q3 $U_{эмп}$ = 66,5; p = 0,001). Коммуникативные свойства личности у испытуемых с разным уровнем макиавеллизма не отличаются.

Характеристика выявленных свойств личности представлена в таблице.

*Таблица*

**Описание личностных свойств респондентов по опроснику Р. Кеттелла**

| Фактор | Описание |
|---|---|
| I- | Несентиментальность, самоуверенность, суровость, рассудочность, гибкость в суждениях, практичность, иногда некоторая жесткость и черствость по отношению к окружающим, рациональность, логичность |
| G- | Склонность к непостоянству, подверженность влиянию чувств, случая и обстоятельств. Потворствует своим желаниям, не делает усилий по выполнению групповых требований и норм. Неорганизованность, безответственность, импульсивность, отсутствие согласия с общепринятыми моральными правилами и стандартами, гибкость по отношению к социальным нормам, свобода от их влияния, иногда беспринципность и склонность к асоциальному поведению |
| Q3- | Низкая дисциплинированность, потворство своим желаниям, зависимость от настроений, неумение контролировать свои эмоции и поведение |
| Q1+ | Свободомыслие, экспериментаторство, наличие интеллектуальных интересов, развитое аналитическое мышление, восприимчивость к переменам, к новым идеям, недоверие к авторитетам, отказ принимать что-либо на веру, направленность на аналитическую, теоретическую деятельность |

Можно заключить, что в юношеском возрасте для макиавеллиста характерны такие интеллектуальные свойства личности, как наличие интеллектуальных интересов, аналитичность мышления, недоверие авторитетам, восприимчивость к переменам; эмоциональные свойства – несентиментальность, самоуверенность, суровость, рассудочность; регулятивные свойства – низкая дисциплинированность, безответственность, импульсивность, отсутствие согласия с общепринятыми моральными правилами и стандартами.

У испытуемых с низким уровнем макиавеллизма, наоборот, эти качества получают противоположное значение, т. е. у них проявляются консерватизм, чувствительность, наблюдается способность к самоконтролю и нормативность поведения.

Для выявления взаимосвязи между уровнем макиавеллизма и личностными характеристиками был проведен корреляционный анализ (ранговая корреляция Спирмена). Была выявлена взаимосвязь макиавеллизма с такими личностными чертами, как «замкнутость – общительность» (r = –0,23; p = 0,05); «низкая нормативность поведения – вы-

сокая нормативность поведения» (r = –0,22; p = 0,05); «жесткость – чувствительность» (r = –0,23; p = 0,05); «низкий самоконтроль – высокий самоконтроль» (r = –0,33; p = 0,01); «консерватизм – радикализм» (r = 0,36; p = 0,01). Наглядно полученные результаты представлены на рис. 2.

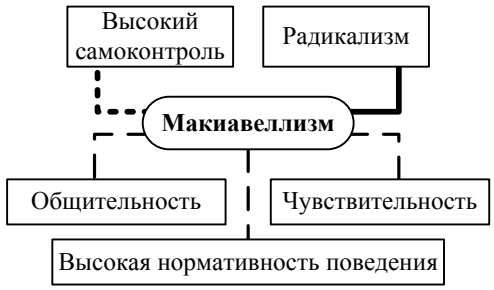



Рис. 2. Структурограммма корреляционных связей макиавеллизма и личностных особенностей респондентов: ——— – положительная взаимосвязь $p \leq 0,01$; — — – отрицательная взаимосвязь $p \leq 0,01$; - - - - – отрицательная взаимосвязь $p \leq 0,05$

Из рис. 2 мы видим, что наиболее сильная связь между манипулированием и радикализмом. Отсюда следует, что макиавеллистам характерны экспериментаторство, аналитичность мышления, свободомыслие, недоверие авторитетам. Также сильная обратная статистическая взаимосвязь выявлена между макиавеллизмом и высоким самоконтролем: чем больше выражен макиавеллизм, тем ниже уровень самоконтроля. Средняя отрицательная взаимосвязь существует между макиавеллизмом и общительностью, нормативностью поведения, чувствительностью.

**Заключение.** Проведенное исследование показало, что склонность к манипулированию другими людьми в межличностном общении и в массовом информационном воздействии является одной из характерных особенностей современного человека, стремящегося к успешной самореализации в жестких условиях быстроразвивающегося общества, бизнеса и политики (Г.В. Грачев, И.К. Мельник, Е.Л. Доценко, В.В. Знаков, С.Л. Братченко).

Проблема предпочтения манипулирования и факторов, его определяющих, становится наиболее актуальной для юношеского возраста. Юношеский возраст несет в себе определенную внутреннюю кризисность, содержание которой связано со становлением процессов самоопределения, рефлексии, способов самореализации в социальном пространстве (И.Ю.Кулагина, В.С. Мухина, В.И. Слободчиков, Е.А. Климов). Для юношеского возраста характерна особая чувствительность, в результате которой молодежь оказывается наиболее уязвимой и психологически беспомощной перед жизненными трудностями.

Изучение психолого-педагогической литературы по проблеме манипулирования и макиавеллизма показало, что личность манипулятора изучена недостаточно, в ее описании можно проследить совершенно противоречивые характеристики, в связи с чем в данной работе была сделана попытка проанализировать личностные черты склонной к макиавеллизму личности в юношеском возрасте.

Результаты исследования показали, что в юношеском возрасте выделяется категория обучающихся с высокими показателями макиавеллизма. Макиавеллизм как свойство личности включен в личностный профиль респондентов и связан с такими чертами личности, как радикализм, низкий самоконтроль, необщительность, низкая нормативность поведения, нечувствительность.

Результаты исследования могут стать основой дальнейшей теоретико-методологической разработки проблемы макиавеллизма личности на разных возрастных этапах. В данной работе показана взаимосвязь макиавеллизма и личностных особенностей в юношеском возрасте, даны общие характеристики молодых людей с высоким уровнем макиавеллизма.

**Выводы**

1. Макиавеллизм, согласно В.В. Знакову, является устойчивой чертой личности и проявляется в системе отношений человека к другим людям, социальной действительности. Макиавеллизм отражает желание и намерение человека манипулировать другими в межличностных отношениях. Поэтому понятия манипулирования и макиавеллизма являются близкими, но не тождественными.

2. Макиавеллизм в юношеском возрасте представлен характерным личностным профилем, отражающим специфичные эмоциональные, регулятивные и интеллектуальные свойства личности, включающие самоуверенность, рассудочность, гибкость в суждениях, практичность, склонность к непостоянству, неорганизованность, безответственность, импульсивность; свободомыслие, наличие интеллектуальных интересов, отказ принимать что-либо на веру, направленность на аналитическую деятельность.

3. Юношеский возраст составляет группу риска по развитию и закреплению макиавеллизма как черты личности (В.В. Знаков, Л.И. Рюмшина). Причина этого видится в нарастании тенденций манипулятивного поведения и жесткой конкуренции в социальной среде, что сказывается на процессе и результате формирования личности в юношеском возрасте, когда мировоззрение приобретает устойчивость, вырабатываются ценностные ориентации и идеалы.

4. В современной социокультурной ситуации человек испытывает дефицит психологической защи-

щенности, которая тесно связана с безопасностью. Безопасность необходима для гармоничного функционирования личности в любом возрасте, особенно на этапах ее формирования, когда закладываются базовые компоненты. Отсутствие психологической безопасности ведет к деформирующим изменениям в личности участников социального взаимодействия и в дальнейшем в обществе в целом.

5. Одним из факторов снижения психологической безопасности в современном обществе выступает распространение манипулятивных форм взаимодействия между людьми, что приводит к закреплению склонности к использованию манипуляций все большего количества людей. При этом макиавеллизм как черта личности в юношеском возрасте связана с другими ее особенностями, в частности коммуникативными (замкнутость), регулятивными (низкая нормативность, низкий самоконтроль поведения), эмоциональными (жесткость), интеллектуальными (радикализм).

**ЛИТЕРАТУРА**

1. *Баева, И.А.* Психология безопасности как основа анализа экстремальной ситуации / И.А. Баева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – Вып. № 145. – 2012. – С. 6–18.

2. *Бодалев, А.А.* Общение как предмет междисциплинарного изучения / А.А. Бодалев // Психологический журнал. – 2009. – Т. 30. – № 2. – С. 129–133.

3. *Грачев, Г.В.* Манипулирование личностью: организация, способы и технологии информационно-психологического воздействия / Г.В. Грачев, И.К. Мельник. – М. : Эксмо, 2002. – 288 с.

4. *Григорчук, Т.* Научись управлять людьми / Т. Григорчук. – Ростов н/Д : Феникс, 2009. – 253 с.

5. *Доценко, Е.Л.* Психология манипуляции / Е.Л. Доценко. – М. : ЧеРо, Изд-во МГУ, 1997. – 344 с.

6. *Егорова, М.С.* Макиавеллизм в структуре личностных свойств [Электронный ресурс] / М.С. Егорова // Вестник Перм. гос. пед. ун-та. – 2009. – Вып. 1/2. – С. 65–80. – (Серия 10, Дифференциальная психология). – Режим доступа: http://psystudy.ru/index.php/num/sputniks/44-articles/427-egorova-ms-2009-machiavellianism.html (19.06.2011) – свободный доступ.

7. *Зелинский, С.А.* Манипулирование личностью и массами. Манипулятивные технологии власти при атаке на подсознание индивида и масс / С.А. Зелинский. – СПб. : СКИФИЯ, 2008. – 240 с.

8. *Знаков, В.В.* Методика исследования макиавеллизма личности / В.В. Знаков // Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С. 16–22.

9. *Знаков, В.В.* Макиавеллизм, манипулятивное поведение и взаимопонимание в межличностном общении / В.В.Знаков // Понимание в мышлении, общении, человеческом бытии. – М. : Институт психологии РАН, 2007. – С. 171–184.

10. *Калуцкая, И.Н.* Представления о макиавеллизме: разнообразие подходов и оценок / И.Н. Калуцкая, А.Н. Поддьяков // Культурно-историческая психология. – 2007. – № 4. – С. 78–89.

11. *Каракулова, О.В.* Личностная обусловленность склонности к манипулированию окружающими людьми в юношеском возрасте / О.В. Каракулова. – Томск, 2008. – 148 с.

12. *Кон, И.С.* Психология ранней юности / И.С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 252 с.

13. *Ларина, А.Д.* Подходы, установки и перспективы в исследовании макиавеллизма / А.Д. Ларина // Вопросы психологии. – 2010. – № 3. – С. 75–83.

14. *Макаренко, О.В.* Личностные особенности студентов-психологов, склонных к манипулированию другими / О.В. Макаренко, С.А. Богомаз // Вестник ТГУ. – 2005. – № 286. – С. 105–109.

15. *Орлова, Л.В.* Склонность к манипулятивному поведению у студентов: гендерный аспект / Л.В. Орлова // Вестник МГОУ. – 2012. – № 4. – С. 78–83.

16. *Рюмшина, Л.И.* Психология манипулирования людьми (ценностно-смысловой аспект) / Л.И. Рюмшина. – Ростов н/Д : Изд-во РГУ, 2003. – С. 19–48.

17. *Сорокина, Е.С.* Манипуляция и макиавеллизм / Е.С. Сорокина // Прикладная психология : материалы 4-й Междунар. науч.-практ. конф. для практикующих психологов. – Екатеринбург, 2010. – С. 32–34.

18. *Трунов, Д.Г.* Механизмы манипуляции и типы манипуляторов / Д.Г. Трунов // Коммуникация в современной парадигме социального и гуманитарного знания : материалы 4-й междунар. конф. РКА «Коммуникация-2008». – М., 2008. – С. 474–476.

19. *Фельдштейн, Д.И.* Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности : избранные труды / Д.И. Фельдштейн. – 2-е изд. – М. : МПСИ; Флинта, 2004. – 672 с.

20. *Хапов, М.С.* Гендерный аспект в вопросе склонности к манипулированию / М.С. Хапов // Актуальные вопросы современной психологии : материалы междунар. заочн. науч. конф. (г. Челябинск, март 2011 г.). – Челябинск : Два комсомольца, 2011. – С. 123–126.

21. *Шибаева, Г.Е.* Макиавеллизм как стратегия социального поведения личности [Электронный ресурс] / Г.Е. Шибаева, Ю.И. Тарасова // Культура и образование. – 2014. – № 2. – Режим доступа: http://vestnik-rzi.ru/2014/02/1386 (дата обращения: 04.02.2014).

22. *Шостром, Э.* Человек-манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации / Э. Шостром. – М., 2008. – 109 с.

# МЕЖПОКОЛЕННОЕ ИЗМЕРЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

***С.Л. Шалаева***

**Шалаева Светлана Леонидовна** – кандидат философских наук, доцент Марийского государственного университета (г. Йошкар-Ола).

Контактный адрес: svet_0864@mail.ru

В статье исследуется феномен межпоколенных отношений в современном обществе, констатируется их нарастающая кризисность и метаморфозы, которые вызваны происходящими в обществе динамичными изменениями, связанными, прежде всего, с трансформацией системы ценностей и мировоззрения современного человека. Анализ происходящих изменений позволяет говорить о реальном наступлении префигуративной культуры межпоколенных отношений и подводит к необходимости серьезного осмысления и конфликтологической экспертизы этой ситуации, поскольку модель межпоколенных отношений выступает базовой моделью социального поведения индивидов, поколений и иных социальных общностей в их социальной динамике, значительно влияя на вопросы национальной безопасности современного общества.

***Ключевые слова:*** мир детства, мир взрослых, межпоколенные отношения, модель межпоколенных отношений, префигуративная культура, глобализация, аксиологический подход.

Актуальность изучения социокультурного феномена Детства в современном обществе резко возрастает, что непосредственно связано с четким осознанием его роли в существовании и воспроизводстве на содержательном и функциональном уровнях Социума и природы Человека. Постоянно растет поток исследований в этой сфере – культурно-историческая психология развития (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин), этнография детства (М. Мид, И.С. Кон, Г.С. Виноградов), история детства (Ф. Ариес), социология детства (В.С. Собкин, С.Н. Щеглова), экологическая психология развития ребенка (Г.В. Бурменская, Л.Ф. Обухова), социально-генетическая психология (В.В. Рубцов), социальная психология детства (В.В. Абраменкова), экология детства (У. Бронфенбреннер, В.И. Панов), виртуальная психология детства (Н.А. Носов) и др.

Происходящее можно было бы констатировать как положительный момент, если бы этот возрастающий интерес объяснялся осознанием стратегичности детства как периода в развитии личности и отношения к детству со стороны общества, заботящемся о своем будущем. Но на самом деле этот рост актуальности объясняется тем разразившимся и все увеличивающимся кризисом детства, не замечать который и не реагировать на который мир взрослых просто не в состоянии.

Детство – это период становления ребенка полноценным членом человеческого общества, это время интенсивного развития человека, которое невозможно без посреднической роли взрослого. Именно взрослый является посредником между ребенком и совокупностью социокультурных ценностей, установок, норм, которые определяют условия жизни данного общества и возможность нормально жить в нем. С этой точки зрения отношения взрослых и детей уместнее называть диадой, психологическим симбиозом, так как это – целостная система, форма организации совместной жизни и деятельности, которая и обеспечивает обеим сторонам процесс взаимной социализации, что неоднократно подмечалось отечественными психологами. Так, Л.С. Выготский [2] говорил о целостной системе взаимодействия «ребенок – взрослый», Д.Б. Эльконин [12] – о системе «дети и общество» («дети в обществе»), В.Т. Кудрявцев [4] – об общности «ребенок-взрослый» как реально действующем «полисубъекте развития» или «субъекте культуры».

С социально-философской точки зрения всякое общество может быть описано в единстве двух диалектически взаимодействующих социальных структур – Мира взрослых и Мира детства. Оба мира равноположены в человеческой истории, в ее онтогенетическом и филогенетическом охвате и их отношения всегда отличались единством и борьбой. Мир детства и Мир взрослых и взаимодополняют друг друга, не могут существовать друг без друга, помогая друг другу в социализации, обеспечивая своим присутствием и функционированием процесс наследования, передачи социально-исторической памяти, опираясь на которое общество и развивается как целостная структура. Но они в то же самое время и отрицают друг друга. Это отрицание заложено с самого начала их противопоставления, что произошло по гипотезе Д.Б. Эльконина, в результате усложнения содержания и форм трудовой деятельности человека (прежде всего – орудий труда), когда дети не смогли сразу включаться в жизнь взрослых и детство становится особым периодом жизни, специально отведенным для общей ориентации в сложно организованном мире человеческой деятельности.

Детство, являясь структурным элементом социума, зеркально отражает все его проблемы. В условиях системной трансформации общества, его социально-экономических, политических и культурных изменений происходят революционные изменения самого детства, его статуса в обществе и специфике межпоколенных отношений. Качество этих изменений обозначается как «современный кризис российского детства» [11], «уникальная социальная ситуация развития современного детства» [1], «технологизация мира Детства» [8] и т. д.

Констатируемый кризис детства объясняется и сокращением детства как структурного элемента социума, а самое главное – резким ухудшением физического и психического здоровья в мире детства. На уровне обыденного сознания это подтверждается снижением рождаемости, возрастанием детской смертности, весьма заметным ухудшением здоровья детей, увеличением числа детей, родившихся с отклонениями в развитии, ростом социального сиротства, беспризорности и суицида в детском мире.

В последние годы особенно ярко обозначаются тенденции увеличения в мире детства дезадаптивных форм поведения, которые включают табакокурение, алкоголизацию, употребление наркотических и сильнодействующих веществ, правонарушения и преступления. Детские психологи отмечают поступательное исчезновение детского сообщества как социального института, распад сюжетно-ролевой игры, нарастание социального инфантилизма в группе растущих.

С.Н. Щеглова, исследуя взаимосвязь нарастания риска в обществе и детстве, выделяет основные векторы трансформации детства начала века, среди которых мы выделяем следующие [10]:

1. *Подвижность границ детства как возрастного периода*.

Если для традиционного общества характерна четкая периодизация жизненных циклов с указанием длительности и задач каждого этапа, то сейчас возрастные границы детства от 0 до 18, узаконенные конвенцией ООН о правах ребенка и федеральным законом «Об основных гарантиях по защите прав ребенка» в общественном сознании подвергаются сомнению. Сегодня можно говорить о возникновении новых социальных практик, связанных с признанием ребенка с момента зачатия и периода его пренатального развития. С определением верхней границы детства тоже возникают сложности – общественные указатели и личностное самоощущение взрослости не совпадают.

2. *Новые социальные практики в семьях*.

На микросоциальном уровне дети продолжают рассматриваться как основная ценность, и для России остается значимым фактор ценности ребенка как социального страхования родителей в старости. Однако на межпоколенные отношения начинает влиять то, что в условиях роста однодетных семей, современные родители, как правило, не имеют опыта в уходе за ребенком, так как сами росли без братьев и сестер и опыта общения с чужими детьми они тоже не имеют, в силу обособленности проживания. А потому представители этого поколения боятся и чуждаются детей, испытывают своеобразную зависимость от них, иногда даже в форме диктата требований, например в сфере потребления.

Значительно возрастает авторитет детей в глазах родителей в связи с более высокими адаптивными возможностями детей. Дети демонстрируют родителям модели поведения, выступают экспертами по многим вопросам жизни – выбора бытовой техники, одежды, мест их приобретения, особенностей организации общения, работы на компьютере и т. д. Дети осознают свое превосходство над родителями в знаниях и умениях по ряду аспектов, а потому в глазах таких детей родители теряют право на руководство их поведением и оценку. Наступает префигуративная культура трансляции межпоколенного опыта, приход которой гениально предвидела М. Мид [5], когда в динамично меняющемся мире дети быстрее адаптируются к изменениям и взрослые начинают перенимать социокультурный опыт у детей.

Дети и взрослые, таким образом, участвуют в процессе взаимного конструирования, осуществляют взаимную поддержку, а также продуцируют риски. Взаимопроникновение детства и взрослого мира приводят к явлениям акселерации детства и инфантилизации взрослости. Примером метаморфоз детства эпохи глобализации и постмодерна становятся легитимизация и позиционирование «внутреннего ребенка» во взрослом субъекте, сочетая «детскость» и «взрослость» не только в межличностном, но и в индивидуальном аспекте. Постепенно взрослость перестает быть ценностью, мало того, детские психологические характеристики, образы, формы поведения и творчества (непосредственность, эмоциональность, «детскость» в творчестве и т. д.) все более проникают в мир взрослых (феномен играизации, джейнизм, синдром Питера Пена, модная техника движений Фельденкрайза). Можно констатировать растущее влияние видов досуга и отдыха в молодежной среде, а также экстремальных видов спорта на мир взрослых [9].

По мнению Линор Горалик [3], появление «новых взрослых» – это свидетельство постепенного изменения всего жизненного цикла, вытекающего из «нового детства» и переходящего в «новую старость», связанных с изменением ценностных установок, образа жизни и ее качества, организацией труда. Л. Горалик подчеркивает, что явление «новых взрослых» – закономерное следствие «нового

детства», достаточно защищенного, лишенного физических страданий, относительно самостоятельного, претендующего на ряд прав и привилегий. Это чувство комфортности и безопасности транслируется и на отдаленное будущее, внося коррективы в образ жизни и целеполагание, в соответствии с которыми уже нет острой необходимости в максимально раннем построении карьеры, обзаведении семьей и детьми как гарантиями защищенности старости.

Современная социальная наука повсеместно фиксирует онтологические и аксиологические потрясения социокультурной среды, стремительно меняющие специфику межпоколенных отношений, увеличивая их конфликтность и кризисность, зачастую начинающие принимать превращенные формы.

Постперестроечное время в российском обществе породило острый вакуум ценностей. Прежняя форма мировоззрения, в значительной степени основанная на традиционной форме культуры и поддерживаемая советской идеологией, рухнула. В возникшее пространство ринулись идеи и ценности, нередко чуждые историческим и культурным корням России. Наиболее востребованными в этой ситуации стали идеи либерального характера, в их западной форме, в том числе и масскультуры [6].

Центральной из них стала тема свободы как одной из главных человеческих ценностей. Свобода всегда рассматривалась как основа оптимального устройства общества, эффективности экономики, справедливых отношений и между государствами, и между гражданами. Однако еще К. Маркс и Э. Дюркгейм подчеркивали, что истинная свобода порождается своими ограничениями. Другой последователь этого подхода английский социолог К. Поппер в середине XX в. обращал внимание на оборотную сторону демократии, состоящую в том, что она представляет собой не только возможные политические и экономические свободы, но и рамки, за пределы которых не должны выходить граждане демократического общества. Ратующие за абсолютную ценность свободы нередко забывают, что свобода – это высвобождение не только лучшего, но и худшего в человеке, а высвобождение лучшего непременно должно сопровождаться жесткими ограничениями на высвобождение худшего.

В современном российском обществе типичным стало распространение псевдолиберального понимания свободы как несоблюдение запретов, разнузданность и безответственность, что охотно ассимилируется многими нашими согражданами. На фоне дефицита внешнего и внутреннего контроля такая ситуация привела к более чем негативным последствиям [7].

Обращая большее внимание на тип общества, мы преимущественно акцентируем внимание на характер его экономики, и совершенно упускаем из виду тип личности, который культивируем. Избыток свободы и ее псевдолиберальное понимание сформировали в нашей стране новый «развязно-агрессивный» психологический тип личности. И это, несомненно, результат интериоризации процессов 90-х гг. XX в., в форме потери традиционных нравственных ценностей.

Необходимо констатировать, что процессы псевдолиберализации активно внедряются в социальные институты современного общества (семья, образование, мораль, право, институт управления и т. д.), метаморфозы которых порождают западофицированный и все менее безопасный мир жизни стран, народов, поколений и отдельного человека. Главная причина новых опасностей – разрушение естественных, поддерживающих социальные ценности, связей и норм, стоящих на страже безопасности и устойчивого развития человека и замещении их искусственными, индивидуалистическими и потребительскими формами, скорее разъединяющими, чем объединяющими людей перед новыми вызовами человеческой истории.

Взрослый мир здесь – важнейший фактор ответственной социализации мира детства, передачи накопленных в истории знаний и опыта жизни, во всей их совокупности. Рокировка в социальных статусах этих миров в едином обществе – путь к культурной примитивизации общества, хорошо показанный, например, в романе Уильяма Голдинга «Повелитель мух». Оставшись без социализирующего воздействия культуры взрослых на маленьком и затерянном острове в океане, детский коллектив довольно быстро организовался на более простых и даже примитивных с точки зрения достижений современной культуры и цивилизации, основе инстинктов, обретая себя в форме маленькой, но жестокой диктатуры «сильных волей» аморальных подростков.

В этих условиях межпоколенные отношения не могут не стать на уровне философском и социологическом особым предметом конфликтологического знания. Эта тема, со всей определенностью, требует особо внимательного конфликтологического осмысления как самого феномена, так внешних и внутренних аспектов этих отношений. Явно обозначающийся и нарастающий конфликтный потенциал межпоколенных отношений в современном трансформирующемся обществе (и западном, и российском) не локализован в своих проявлениях, а расходится внутри системы общества, затрагивая и оказывая влияние на все его подсистемы.

Резко возрастающая кризисность отношений взрослых и детей является следствием новой формы бытия человека, утверждающейся в мире под влиянием западной системы ценностей и организации общественной жизни народов, под влиянием

глобализации в ее западофикационной форме [6]. Из активно-позитивных межпоколенных отношений вымываются целые поколения взрослых людей, лишающие детство непосредственной социализации. Повсеместная замена воспитателя искусственными посредниками (телевидение, Интернет и т. д.), взрывает межпоколенные связи, ведет их ко все большей дистанции и разрыву в понимании друг друга, в конечном счете противопоставляя эти поколения, ставя их в ситуацию конфликта, взаимного потребления и использования во внутрипоколенных целях. Таковы вызовы уже не только традиционным поддерживающим и развивающим связям и отношениям, но и вызовы сохранению самой социальности человека, попадающего в сети всеобщего консьюмеризма, т. е. потребления.

Влияние западной культуры и цивилизации на открывшееся два десятилетия назад пространство российской культуры, мировоззрение нашего общества, фундаментально. На наших глазах происходит драматическая история поляризации и борьбы различных социальных движений в России во всех сферах общественной жизнедеятельности. Эти движения не могли не затронуть и, безусловно, затронули и сферу межпоколенных отношений в современном российском обществе. Связанная с последними десятилетиями его социальная нестабильность в условиях кризиса экономических, политических, нравственных и других общественных отношений достаточно быстро размывает традиционные социальные институты (прежде всего традиционную семью, традиционную мораль). Изменения в социальной структуре общества, в системе его ценностных ориентаций напрямую отражаются на взаимоотношениях поколений, способствуют образованию новых социальных общностей и новых отношений между ними.

В каждой из этих новых социальных общностей, порожденных ветром перемен, ветром смены культурных доминант и особенно в молодежной среде, в силу ее повышенной сензитивности происходит становление и развитие своей особенной системы ценностей, жизненных приоритетов, возможно, и из числа образованных ранее, но переосмысленных. Современная молодежная среда и современные межпоколенные отношения (как на западе, так и в России) – это сегодня во многом своеобразный и чрезвычайно значимый полигон отрабатывания стратегий их будущего развития. В среде этих вырабатываемых стратегий модель межпоколенных отношений в силу ее первичности (начиная с раннего детского и юношеского возраста) будет играть фундаментальную роль.

По большому счету в современном социально-гуманитарном знании набирает силу осознание того, что возникает насущная необходимость в новой научной парадигме описания и управления все более сложной и нестабильной социальной реальностью, что детство является реальностью, имеющей свою собственную субстанциональную природу, законы и логику развития, что это особая самоорганизующаяся реальность, которую необходимо изучать глубоко и целостно. Детство из объекта воспитательного и образовательного воздействия взрослого мира во все большей степени превращается в субъект социальных отношений.

Действительно модель межпоколенных отношений, формируемая на ранних этапах социализации личности, остается с человеком, затем на всю его дальнейшую жизнь и присутствует во всех его последующих интеллектуальных, духовных, деятельностных формах проявлений к себе самому и окружающему миру. Эта модель влияет на мысли и поведение человека в любой социальной среде, в которую он включен в своей жизни. Ее проявления мы встречаем в сфере экономики, политики, права, производства и потребления, образования и науки, художественном творчестве… Во всех конкретных предметах многообразной человеческой деятельности мы встречаем проявления этого начального межпоколенного взаимодействия.

Тем самым модель межпоколенных отношений можно признать базовой моделью всех последующих моделей социального поведения индивидов, поколений и даже целых народов в их социальной динамике. Сформированная модель межпоколенных отношений является важным фактором регуляции мышления и поведения всякого человека в социальной структуре общества, во всех его секторах и на всех уровнях его иерархии, в том числе и на уровнях общественных элит и власти в обществе. Таким образом, роль межпоколенных отношений трудно переоценить в процессах выстраивания отношений миролюбия или конфликтности человека и социальных групп во всяком обществе, а значит и в процессах, далеко выходящих за рамки отношений индивидов и поколений, а также в вопросах общечеловеческих (социального мира и войны в обществе, межгосударственного, межкультурного и межнационального общения в мире).

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Абраменкова, В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре / В.В. Абраменкова. – М.-Воронеж : МОДЭК, 2000. – 416 с.

2. Выготский, Л.С. Младенческий возраст / Л.С. Выготский // Собр. соч. – М., 1984. – Т.4. – С. 244–268.

3. *Горалик, Л.* Маленький принц и большие ожидания. Новая зрелость в современном обществе [Электронный ресурс] / Л. Горалик // Теория моды. Одежда. Тело. Культура. – 2008. – Режим доступа : http://linorgoralik.com/little_prince.htm

4. *Кудрявцев, В.Т.* Исследования детского развития на рубеже столетий / В.Т. Кудрявцев// Вопросы психологии. – 2001. – № 2. – С. 3–21.

5. *Мид, М.* Культура и мир детства. Избранные произведения / М. Мид. – М., 1988. – 429 с.

6. *Шалаев, В.П.* Актуальная синергетика: человек и общество в эпоху глобальных трансформаций / В.П. Шалаев. – Йошкар-Ола : Поволжский государственный технологический университет, 2013. – 184 с.

7. *Шалаева, С.Л.* Аксиологические метаморфозы и межпоколенные отношения в системе общества / С.Л. Шалаева // Аксиология массовой культуры : материалы XXI Междунар. конф. «Ребенок в современном мире. Детство и массовая культура» (21–23 апреля 2014 г.). – СПб. : Изд-во Политех. ун-та, 2014. – С. 523–529.

8. *Шалаева, С.Л.* Детство в ситуации постмодерна / С.Л. Шалаева // Ученые записки Казанского государственного университета. Т. 148. Кн. 1. – Казань, 2006. – С. 169–182. – (Серия. Гуманитарные науки).

9. *Шалаева, С.Л.* Феномен детей Индиго: конструирование мифа или реальность префигуративного общества (социально-философский анализ) // Конфликтология. – 2014. – № 1. – С. 165–175.

10. *Щеглова, С.Н.* Трансформация детства в современном российском обществе и императивы развития государственной политики в интересах детей / С.Н. Щеглова // Журнал исследований социальной политики. – 2004. – Т. 2. – № 2. – С. 175–188.

11. *Эльконин, Б.Д.* Кризис детства и основания проектирования форм детского развития / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1992. – № 3–4. – С. 7–13.

12. *Эльконин, Д.Б.* Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М., 1978. – 304 с.

# ВЗАИМОСВЯЗЬ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И СЕКСУАЛЬНОЙ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ

***Н.В. Виничук***

**Виничук Наталья Владимировна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Школы гуманитарных наук Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток).

Контактный адрес: vinichuk-natalya@mail.ru

В статье представлены результаты междисциплинарного исследования взаимосвязи субъективного благополучия и сексуальной удовлетворенности личности. Изучение интимной стороны жизнедеятельности человека требует этического подхода, который позволяет сохранить психологическую безопасность личности. Только таким путем в психологии возможно получение достоверных данных и качественных результатов. Выявленная корреляция сексуальной удовлетворенности и субъективного благополучия конкретизируется гендерными особенностями: взаимозависимость сильнее выражена в женской группе, чем в мужской. В обыденном сознании женщины также в большей степени связывают сексуальную удовлетворенность с субъективным благополучием, чем мужчины.

***Ключевые слова:*** субъективное благополучие, счастье, сексуальная удовлетворенность, гендерные особенности.

Исследования интимной жизни человека достаточно сложны. Ведь это та сфера, которая, с одной стороны, должна оставаться сугубо индивидуальной, а, с другой стороны, общество навязывает определенные стандарты проявления сексуальности человека в разные периоды жизни. Соотношение личных «потребностей – возможностей» и «социальные стандарты сексуальности» могут создавать конфликт личностной и социальной идентичности. К.И. Воробьева, говоря об идентичности в контексте социально-психологической адаптации, замечает, что «качественные характеристики личностной и социальной идентичности, особенности их соотношения будут во многом определять выбор человеком той или иной стратегии адаптации в быстро изменяющихся условиях жизнедеятельности» [3: с. 67]. Адаптационный процесс многогранен, и интимная жизнь человека (сексуальная удовлетворенность) является одним из наиболее сложных аспектов, формирующих субъективное благополучие личности.

Как справедливо заметил американский психолог Филипп Зимбардо, сексуальное влечение качественно отличается от всех остальных влечений и потребностей. Сексуальное желание мотивирует необычайно широкий спектр поступков и психических процессов. Человеческое сексуальное поведение нельзя рассматривать по формуле «стимул – реакция», в отрыве от субъективных мотивов и от того смысла, который эти действия имеют для самого человека. Любое человеческое действие имеет какой-то субъективный личностный смысл. Чтение книги ради подготовки к экзамену, или из желания овладеть ее содержанием, или ради удовольствия, доставляемого самим процессом чтения, – психологически совершенно разные действия. Смысл сексуального поведения также меняется в зависимости от того, какие именно субъективные потребности оно удовлетворяет. Сексуальность является неотъемлемой частью человеческой жизни, ее нельзя рассматривать отдельно от личности, как и рассматривать личность без ее сексуального поведения.

Самым масштабным и значимым исследованием в области сексологии, конечно, считается исследование американского ученого Альфреда Кинзи. В конце 30-х гг. XX в. он начал исследования, которые радикально изменили представления о человеческой сексуальности. Результаты его работ, изложенные в двухтомном труде «Сексуальное поведение мужчины» (1948) и «Сексуальное поведение женщины» (1953), явились подлинной революцией в сексологии и послужили началом качественного изучения вопроса сексуальности, как одной из граней психологии человека, а не только его способности к эротической реакции. На сегодняшний день накоплено немало данных о сексуальности и сексуальной жизни человека, но исследования по этой теме продолжаются и в настоящее время.

Сходства и различия мужской и женской сексуальности – один из самых трудных вопросов сексологии. В нем сливается множество весьма разнородных проблем: анатомо-физиологические особенности, сексуальные реакции, сексуальное поведение и, наконец, сексуальные сценарии (мотивация, эротическое воображение, нравственно-эстетические ценности и т. д.). С одной стороны, эти различия коренятся в законах репродуктивной биологии. С другой стороны, они неразрывно связаны с половыми ролями и стереотипами маскулинности и фемининности, которые в разных обществах могут не совпадать [5: с. 38–59].

Сексуальная удовлетворенность как детерминанта счастья впервые была изучена в исследовании Прэйджа и Баурместера. Они выявили высокую корреляцию на уровне 0,6–0,7 между общей

удовлетворенностью жизнью и удовлетворением близких (интимных) отношений (Prager & Buhrmester, 1998) [1: с. 103]. Но, как правило, сексуальная удовлетворенность изучается как элемент социальных отношений, и редко рассматривается как отдельный фактор субъективного благополучия.

Субъективное благополучие – активное начало. Оно содержит все три компонента психического явления: когнитивный; эмоциональный; конотативный (поведенческий). Куликов Л.В. предлагает рассматривать четыре варианта субъективного благополучия: физическое (здоровье, материальные блага, родственники); социальное (роли, нормы, стремление человека к обществу); духовное (причастность к духовной культуре общества, смысл жизни, вера, свобода проявлять свои взгляды); психологическое (эмоции, состояние, слаженность психических процессов и функций, ощущение целостности, внутреннего равновесия, гармония личности) [6].

Субъективное благополучие – интегральное социально-психологическое образование, включающее оценку и отношение человека к своей личности, жизни и процессам, имеющим важное значение для личности, с точки зрения, усвоенных нормативных представлений о внешней и внутренней среде и характеризующееся ощущением удовлетворенности [10, 12]. М.В. Соколова на основе анализа определений субъективного благополучия выделяет три категории этого явления: «нормативное благополучие» (соответствие системе ценностей, принятой в культуре); удовлетворенность жизнью (качество жизни, связываемое с внутренними нормативами «хорошей жизни»); «обыденное понимание счастья» (превосходство положительных эмоций над отрицательными») [8].

Все перечисленные составляющие тесно взаимосвязаны и влияют друг на друга. Счастье чаще всего рассматривается как психологическое благополучие, как характеристика высокого уровня удовлетворенности и личного благополучия в жизни, т. е. как важнейший компонент позитивных эмоциональных переживаний, включаемых в понятие благополучия. Таким образом, можно предположить, что счастье выступает как аффективный компонент субъективного благополучия, т. е. счастье «чувствуют», а субъективное благополучие – «осознают». Тем не менее четкой дифференциации этих явлений такое предположение не дает. Необходимо отметить, что в научной литературе субъективное благополучие и счастье, как правило, используются как синонимичные. Но наше ранее проведенное исследование [2] показало, что, во-первых, субъективное благополучие в обыденном сознании выступает более четко, конкретно и больше связывается с внешними параметрами качества жизни, нежели счастье. Можно предположить, что человек может быть счастлив в определенном временном пространстве (мгновенно), даже не осознавая, не чувствуя себя благополучным. Во-вторых, в понимании счастья больше выражен эмоциональный (аффективный) компонент, а в субъективном благополучии – когнитивный и поведенческий (конотативный). В целом, субъективное благополучие относится как к общим устойчивым аффективным состояниям эмоционального благополучия, так и к когнитивным состояниям удовлетворенности жизнью. Счастье выступает как эмоциональное состояние и феномен удовлетворенности жизнью. При этом данные понятия имеют схожие детерминанты, одной из которых является сексуальная удовлетворенность.

Существуют гендерные особенности представлений о субъективном благополучии (счастье). Прежде всего, половые различия проявляются в жизненных устремлениях: с раннего детства мужчины самостоятельно стремятся достичь каких-либо целей, причем самооценка строится на успехах в работе. Достижения в той или иной важной области составляют основу развития мужской личности. Для развития личности женщины очень важно построение интимных, брачно-семейных отношений [7: с. 48]. Это согласуется с исследованиями, которые выявили гендерные различия в представлениях о счастье [5]. Любовь, семья, радость и смысл жизни для женщин имеют большее значение, чем для мужчин. Для мужчин важнее судьба, везение, устремленность в неизведанное, острота борьбы и радость одержанной победы [4: с. 410]. Характерно, что большинство опрошенных считали, что женщины чаще несчастны, чем мужчины (соотношение 72 % к 28 %). В то же время по самооценкам женщины считают себя более счастливыми и удовлетворенными жизнью, чем мужчины. Многие исследования также показывают, что женщины по большей части немного счастливее мужчин.

Говоря о взаимосвязи сексуальной удовлетворенности и субъективного благополучия, обратимся к исследованию немецких авторов К. Штарке и В. Фридриха. По количеству опрошенных это самое большое сексологическое исследование в Европе и второе после знаменитого обследования Альфреда Кинзи и его сотрудников, проведенного в США. Лейтмотив книги – тезис, что человеческая сексуальность не является самодовлеющей силой; ее содержание, формы проявления и социальные результаты неразрывно связаны с целостным жизненным миром личности, а через него – с образом жизни и ценностными ориентациями общества. Немецкие исследователи убедительно показывают, что взаимосвязь сексуального поведения, индивидуальных особенностей и социальных условий развития личности многогранна и многозначна.

Немецкая молодежь, как и всякая другая, считает сексуальную жизнь одним из важнейших условий личного счастья; так ответили 90 % опрошенных мужчин и 87 % женщин. Однако молодые люди рассматривают сексуальность не изолированно и отчужденно, а в контексте высокоиндивидуализированных любовных отношений, предполагающих глубокий личный, человеческий контакт и взаимопонимание. Так, женщин, которые счастливы со своим партнером, оргазм всегда испытывают свыше половины, а среди несчастливых – только 22 %. Замечено, что общее состояние человека и его состояние в определенный момент отражаются на сексуальной активности и удовлетворенности. Особенно ясно это из представленной корреляции между ощущением счастья вообще и сексуальной удовлетворенностью. Так, 91 % очень счастливых и, напротив, только 17 % менее счастливых удовлетворены в сексуальном отношении [11: с. 225–237].

В неоспоримо ценном описанном исследовании (К. Штарке, В. Фридрих) основными методами были опрос и интервью. Подобных психологических исследований практически не проводилось. Поэтому мы решили изучить возможную взаимосвязь субъективного благополучия и сексуальной удовлетворенности в гендерном аспекте. Первичный сбор и обработку данных осуществляла Т.В. Дудина.

В нашем исследовании участвовало 60 человек: 30 мужчин и 30 женщин в возрасте от 21 до 35 лет (средний возраст мужчин – 25,3 года, женщин – 27,4 года). Были использованы следующие методики: Шкала субъективного благополучия [9: с. 467–470]; Шкала счастья Фордайса [1: с. 33]; Опросник установок к сексу Г. Айзенка, включающий 11 шкал: дозволенность (permissiveness), реализованность (satisfaction), сексуальная невротичность (neurotic sex), обезличенный секс (ampersonal sex), порнография (pornography), сексуальная застенчивость (sexual shyness), целомудрие (prudishness), отвращение к сексу (sexual disgust), сексуальная возбудимость (sexual excitement), физический секс (physical sex), агрессивный секс (agressive sex). В результате анализа интеркорреляции факторов Г. Айзенком были выделены два фактора (шкалы) более высокого порядка: «сексуальное влечение» (sexual libido) и «сексуальная удовлетворенность» (sexual satisfaction). Именно последняя шкала взята для определения сексуальной удовлетворенности испытуемых.

По результатам методик *Шкалы субъективного благополучия* и *Шкалы счастья Фордайса* мы разделили выборку на две группы: «благополучные» (уровень субъективного благополучия выше среднего) и «неблагополучные» (уровень субъективного благополучия выше среднего). Объем первой группы составил 48 человек (80 %): 23 мужчины и 25 женщин, а второй – 12 человек (20 %): 7 мужчин и 5 женщин.

В среднем, уровень сексуальной удовлетворенности в мужской группе выше, чем в женской, и соответствует высоким значениям, а в женской – средним. Кроме того, среди благополучных мужчин средний уровень сексуальной удовлетворенности соответствует высоким значениям, среди неблагополучных – средним; среди благополучных женщин уровень сексуальной удовлетворенности соответствует средним значениям, а среди неблагополучных – низким. Таким образом, среди мужчин (как благополучных, так и неблагополучных) неудовлетворенных не было (только высокие и средние показатели), а у благополучных женщин присутствуют высокие и средние показатели сексуальной удовлетворенности, а у неблагополучных – преимущественно средние и низкие.

При помощи Шкалы субъективного благополучия и опросника Айзенка были получены количественные данные. Сначала была посчитана *общая корреляция* между субъективным благополучием и сексуальной удовлетворенностью во всей выборке (критерий Браве-Пирсона). Коэффициент корреляции $r = -0{,}57$ (при $\rho \leq 0{,}01$). Так как первичные значения по субъективному благополучию (СБ) находятся в обратной зависимости с уровнем СБ, то в этом случае принимается значение коэффициента по абсолютному значению, т. е. корреляция прямая, а не обратная. Также была посчитана корреляция между субъективным благополучием и сексуальной удовлетворенностью в мужской и женской группах. В мужской выборке обнаружена прямая умеренная корреляция ($r = -0{,}4$ при $\rho \leq 0{,}05$), в женской – прямая сильная корреляция ($r = -0{,}75$ при $\rho \leq 0{,}01$). Так, гипотеза исследования подтвердилась: существует значимая взаимозависимость между уровнем субъективного благополучия и сексуальной удовлетворенностью, как в мужской, так и женской группе. При этом, взаимозависимость между субъективным благополучием и сексуальной удовлетворенностью сильнее выражена в женской группе, чем в мужской.

При всех межкультурных различиях мужской стиль жизни выглядит скорее предметно-инструментальным, тогда как женщина воплощает эмоционально-экспрессивное начало. Мужчину оценивают преимущественно по результатам его трудовой и общественной деятельности, как воина, добытчика, организатора, в женщине же больше ценятся нежность, заботливость, эмоциональные качества, помогающие преодолевать и улаживать конфликты. Эти критерии определяют и гендерную самооценку личности, в том числе в сфере сексуальности. Необходимы психолого-сексуальная культура и отказ от слишком жестких и примитивных полоролевых стереотипов.

Многие различия мужской и женской сексуальности, которые раньше считались естественно-биологическими, универсальными, оказались следствием воспитания и культурных установок. В XIX в. фригидность и аноргазмия были массовыми и считались нормальным явлением. Ныне процент таких женщин уменьшается с каждым следующим поколением. Получаемое женщиной сексуальное удовлетворение гораздо больше, чем у мужчин, зависит от таких психологических обстоятельств, как чувство нежности и любви к партнеру, ощущение близости к нему, удовлетворение от телесной открытости, радость сознания, что она является предметом восхищения, удовлетворение собственной сексуальной компетентностью и т. д. Сексуальная удовлетворенность достигается не просто через биологический процесс, она является составной частью всего полового контакта, отношений между партнерами и всей жизни человека. Как пример, одна из женщин в процессе беседы при проведении исследования, сказала: «Я могу быть счастлива в сексе только тогда, когда и все остальное идет хорошо. Если я получаю удовлетворение от работы, хорошо лажу с коллективом, если у меня все благополучно в семье, тогда я получаю большее наслаждение и интенсивнее переживаю секс, не говоря уже о том, что особенно знаменательные события на работе и в жизни вообще большей частью окрыляют в сексуальной близости» (жен., 27 лет).

Дополнительно для определения субъективных показателей взаимосвязи сексуальной удовлетворенности и счастья, мы предложили испытуемым согласиться или не согласиться с утверждением: «Когда я сексуально удовлетворен(а), я счастлив(а)» (варианты ответов «да», «скорее да, чем нет», «скорее нет, чем да», «нет»). Результаты показали, что испытуемыми осознается важность сексуальных отношений в их жизни и роль сексуальной удовлетворенности в повышении субъективного благополучия (счастья). Причем среди женщин больше ответов «Да» и «Скорее да» (36,7 % и 63,3 % соответственно), отрицательных ответов нет вообще; а среди мужчин положительных ответов несколько меньше («Да» – 33,3 %, «Скорее да» – 60 %) и присутствуют ответы «Скорее нет» (3,3 %) и «Нет» (3,3 %).

Такую тенденцию можно объяснить тем, что в силу гендерных различий женщины в большинстве своем вкладывают несколько иной смысл в сексуальные отношения, нежели мужчины. Если верить сексологии, мужчина в сексе всегда испытывает как минимум удовлетворение, а женщина не всегда даже на это способна. Здесь, возможно, имеет большое значение именно эмоциональный аспект. Как показывают исследования А. Темкиной, женщина может получать «моральное» удовлетворение от секса. Это удовольствие «морального» характера возникает от самого факта отношений. «Моральное» удовольствие возникает при реализации потребности нравиться и привлекать внимание. Складывается такое впечатление, что женщины в силу большей сложности получения именно телесного, сексуального удовлетворения, получения оргазма, в какой-то степени заменяют это эмоциями и чувствами. Возможно, поэтому для женщин сексуальные отношения оказываются более многогранными, чем для мужчин.

В заключение необходимо отметить, что крайне мало исследованы именно субъективные факторы счастья, помогающие понять, что и почему делает человека счастливым, а это – главный вопрос, интересующий ученого и простого обывателя. Проведенное исследование может стать основой для дальнейшего изучения источников субъективного благополучия и способов его достижения. Кроме того, исследования данной проблемы в гендерном аспекте могут иметь прикладной характер в работе семейных психотерапевтов и психологов, так как это дает им возможность, опираясь на научные данные, консультировать семейные пары, помогая делать их союз крепче и счастливее.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. *Аргайл, М.* Психология счастья / Майкл Аргайл. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2003.

2. *Виничук, Н.В.* Представления о счастье: психосемантический анализ / Н.В. Виничук. – Владивосток : Мор. гос. ун-т, 2010.

3. *Воробьева, К.И.* Роль идентичности в адаптации субъекта к социальным изменениям / К.И. Воробьева. // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2013. – № 2(38). – С. 66–69.

4. *Ильин, Е.П.* Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001.

5. *Кон, И.С.* Вкус запретного плода: сексология для всех / И.С. Кон. – М. : Семья и школа, 1997.

6. *Куликов, Л.В.* Психология настроения / Л.В. Куликов. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002.

7. *Обозов, Н.Н.* Мужчина + женщина?! / Н.Н. Обозов. – СПб. : Облик, 2000. – 111 с.

8. *Соколова, М.В.* Шкала субъективного благополучия / М.В. Соколова. – Ярославль, 1996.

9. *Фетискин, Н.П.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002.

10. *Шамионов, Р.М.* Психология субъективного благополучия (к разработке интегративной концепции) [Электронный ресурс] / Р.М. Шамионов. – Режим доступа : www.humanities.edu.ru (дата обращения: 12.01.2007)

11. *Штарке, К.* Любовь и сексуальность до 30 лет : пер. с нем. / К. Штарке, В. Фридрих ; предисл. И.С. Кона. – М. : Высш. шк., 1991.

12. *Benjamin, N. Colby* Well-Being: A Theoretical Program [Электронный ресурс] / Benjamin N. Colby // American Anthropologist (New Series). – 1987. – Vol. 89. – № 4. –

Р. 879–895. – Режим доступа : www.jstor.com (дата обраще- ния: 21.07.2007).

# О РЕЗУЛЬТАТАХ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПОВЕДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ АЗАРТНОЙ ИГРЫ (НА ПРИМЕРЕ ИГРЫ «РУЛЕТКА»)

***А.О. Кириенко***

**Кириенко Анна Олеговна** – магистрант второго года обучения кафедры психологии Школы гуманитарных наук Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток).

Контактный адрес: kirienko-ao@mail.ru

Данная работа посвящена обзору результатов авторского подхода к изучению игрового поведения. Автор предлагает моделирование азартной игры «Рулетка». В ходе исследования респонденты заполняли бланк участника, анализ которого и будет раскрыт в статье. Полученная классификация игроков является отправной точкой и поводом к дальнейшему изучению человека в азартной игре.

***Ключевые слова***: азартная игра, гемблинг, моделирование, классификация игроков.

Опасность азартных игр для человека была неоднократно описана в литературе. Достаточно вспомнить такие произведения, как «Пиковая дама» А.С. Пушкина и «Игрок» Ф.М. Достоевского, которые являются не только классикой отечественной и мировой литературы, но и красочными, в то же время достоверными описаниями трансформаций личности в азартной игре.

В России заведения подобного рода до недавнего времени были широко распространены. А игровые автоматы встречались повсеместно, в том числе в широко доступных для людей, а главное для детей, например в магазинах или рынках. Несмотря на закрытие всех игорных заведений (исключая специализированные игровые зоны), согласно Федеральному закону Российской Федерации от 29 декабря 2006 г. № 244-ФЗ «О государственном регулировании деятельности по организации и проведению азартных игр и о внесении изменений в некоторые законодательные акты Российской Федерации»; проблема гемблинга (лудомании) или патологической зависимости от азартных игр остро стоит и по сей день. Данной проблеме посвящено достаточно много работ в области клинической психологии, психиатрии и социологии. Однако азартные игры несут угрозу здоровью и благополучию личности человека и всему его окружению. По мере развития зависимости, человек все более отрешается от повседневности и уходит в заманчивый мир игры. Заманчивый, прежде всего, потому, что позволяет убежать от неудовлетворяющей реальности, от проблем, позволяет почувствовать свою значимость через своеобразную борьбу с высшими силами или судьбой.

Целью исследования является выявление когнитивно-поведенческих паттернов и формирование неких типов людей в условии азартной игры.

Результаты экспериментального исследования предполагается использовать в том числе и для профилактической работы с молодёжью, так как болезнь легче предотвратить, чем лечить.

Азартные игры (от франц. hasard – случай, риск) – игры на деньги или другой «материальный интерес», в которых выигрыш зависит главным образом от случая, слепой фортуны. К азартным играм относятся: рулетка, кости, лото, орлянка, ряд карточных игр (к примеру, банк, штос, ландскнехт, очко, или двадцать одно, и др.) и т. д. [3]

Согласно законодательству РФ азартная игра – основанное на риске соглашение о выигрыше, заключенное двумя или несколькими участниками такого соглашения между собой либо с организатором азартной игры по правилам, установленным организатором азартной игры [4].

Так как на данный момент вся деятельность в области азартных игр запрещена (исключая игорные зоны, которые должны будут находиться на территории Приморского края, что не может не сказаться на количестве играющих в нашем регионе), исследователь предпринял попытку моделирования некоторых условий игры «Рулетка».

Так в Большом психологическом словаре под редакцией Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко моделирование в психологии используется в двух направлениях:

1) знаковая, или техническая имитация механизмов, процессов и результатов психической деятельности – моделирование психики;

2) организация, воспроизведение того или иного вида человеческой деятельности путем искусственного конструирования среды этой деятельности (например, в лабораторных условиях), что принято называть психологическим моделированием [1]. В настоящей работе используется преимущественно второй аспект.

Проведя анализ литературы, можно заключить, что метод моделирования – это воссоздание определенных условий, модели реальности с целью изуче-

ния интересных для исследователя аспектов. Этот метод особенно удобен, когда исследование в реальных условиях затруднено, недоступно или небезопасно. В рамках данной работы изучение поведения в условиях азартной игры на Дальнем Востоке в настоящий момент невозможно, поэтому моделирование является наиболее приемлемым методом.

В исследовании приняли участие студенты Дальневосточного федерального университета следующих направлений и специальностей, всего семь групп по 5 человек:

1) направление подготовки «Психология», 3-й курс, 3 девушки, 2 юношей (возраст испытуемых 19–20 лет);

2) направление подготовки «Социальная работа», 1-й курс, 4 девушки, 1 юноша (возраст испытуемых 18–20 лет);

3) специальность «Психология», 5-й курс, 3 девушки, 2 юноши (возраст испытуемых 21–22 года);

4) направление подготовки «Социальная работа», 1-й курс, 4 девушки, 1 юноша (возраст испытуемых 18 лет);

5) направление подготовки «Конфликтология», 1-й курс, 2 девушки, 3 юношей (возраст испытуемых 18 лет);

6) направление подготовки «Журналистика», 2-й курс, 4 девушки, 1 юноша (возраст испытуемых 19–20 лет);

7) направление подготовки «Социальнаяработа» (заочное отделение), 5 девушек (возраст испытуемых 18–20, 30, 32 года).

Исследование проводилось анонимно и добровольно, каждому испытуемому был присвоен уникальный код, отражающий их направление подготовки и специальность, порядковый номер. Таким образом, группа 1 закодрована шифром П1–5, группа 2 – С1–5, группа 3 – П6–10, группа 4 – С6–10, группа 5 – К1–5, группа 6 – Ж1–5, группа 7 – Зср1–6. Данные сокращения будут использованы далее по тексту.

Были изучены основные положения данной игры, разработаны упрощенные правила, так как целью исследования не было досконального повторения данной процедуры, а лишь моделирование схожей ситуации. Были предприняты действия по повышению внешней валидности: использована копия рулетки и игрового поля, вначале игры испытуемым выдавались «наличные» деньги (муляжи) для того, чтобы «игроки» могли обменять их на фишки, схожие с фишками в казино, употреблялась соответствующая терминология. Хотя правила были упрощены, но виды ставок и размер выигрыша были взяты из правил игры в «Рулетку». Из всего разнообразия, было решено оставить следующие виды ставок:

1) на черное (английский эквивалент – Black), размер выигрыша 1:1;

2) на красное (английский эквивалент – Red), размер выигрыша 1:1;

3) на четное (английский эквивалент – Even), размер выигрыша 1:1;

4) на нечетное (английский эквивалент – Odd), размер выигрыша 1:1;

5) на колонку (английский эквивалент – Columns Bet), размер выигрыша 2:1;

6) на дюжину (английский эквивалент – Dozens Bet), размер выигрыша 2:1;

7) на четыре числа (английский эквивалент – 4 Number (Corner), размер выигрыша 8:1;

8) поперечный ряд (английский эквивалент – Trio), размер выигрыша 11:1;

9) два числа (английский эквивалент – Split Bet), размер выигрыша 17:1;

10) число (английский эквивалент – Single Number), размер выигрыша 35:1.

Данный эксперимент не является нарушением законодательства РФ, так как отсутствует выигрыш, т. е. денежные средства или иное имущество, в том числе имущественные права, подлежащие выплате или передаче участнику азартной игры при наступлении результата азартной игры, предусмотренного правилами, установленными организатором азартной игры [3]. Однако данная процедура влечет за собой определенные этические трудности из-за специфики тематики. В связи с этим исследователь разработал бланк-соглашение, схожий с бланком в Стэнфордском тюремном эксперименте Ф. Зимбардо [6], в котором оговаривалось согласие респондентов на данную процедуру. Предварительно их ознакомили с инструкцией, максимально разъяснив условия, но не раскрывая целей и задач исследования. К игре допускались участники, достигшие 18 лет.

Ниже приведена инструкция, которую получили испытуемые:

«*Вам предлагается принять участие в исследовании поведения в условиях азартной игры «Рулетка». Каждому испытуемому выдается бланк, который нужно заполнять по ходу проведения игры. Оборотная сторона бланка заполняется после окончания эксперимента.*

*Участникам выдается начальная сумма, которую они могут разменять на игровые фишки разных номиналов. Участник может сделать только одну ставку (любой суммы) за один игровой подход. В случае проигрыша ставка не возвращается.*

*После команды ведущего «Делайте ваши ставки» каждый участник ставит выбранную им сумму и заносит свой ход в бланк участника. Затем ведущий запускает рулетку. После остановки шарика происходит подсчет выигрышей и выдача фишек в соответствии с вышеуказанными правилами. Участники заносят информацию об успехе игрового подхода в бланк*».

Каждая «игра» состояла из 30 подходов, т. е. было 30 запусков рулетки. Исследование одной группы занимало от 1,5 до 2 часов. Во время эксперимента участники заполняли бланки, в которых отмечали вид и сумму ставки, а также успешность подхода. Ход эксперимента был зафиксирован на видеокамеру, с предварительным согласием участников. После окончания игры испытуемым предлагалось ответить на несколько вопросов анкеты для получения информации о возрасте, поле, опыте азартных игр. Также исследователю показалось важным узнать о степени заинтересованности «игроков», для этого их просили оценить интерес к игре по 10-бальной шкале. Пожалуй, ключевым пунктом анкеты был вопрос о стратегиях участников. Предлагалось в свободной форме описать, чем руководствовались респонденты при выборе вида ставки и ее суммы.

Стоит упомянуть о ряде ограничений настоящего метода. Несмотря на попытки повысить внешнюю валидность, воссозданные условия отличаются от игры в казино. Отсутствует целый ряд факторов, играющих немаловажную роль для создания соответствующего «духа». Хёйзинга Й. [5], рассматривая игру в контексте культуры, выделял ряд ее признаков, справедливых и для азартной игры. Так, игра протекает в специфическом игровом пространстве как материальном, так и ментальном. Казино является ярким образцом такого периметра. Приведем пример описания типичного казино в России (до принятия закона о запрете): «Важным является интерьер зала. Яркая внешняя вывеска. Внутренний цвет стен фиолетовый, приглушенный. Окна отсутствуют. Свет тусклый, что делает обстановку расслабляющей. Бар с напитками, аппарат для разливного пива посетителям, холодильник с бесплатной газированной водой для игроков и касса. Каждый может заказать чай, кофе, пиво и воду бесплатно» [2: с. 129]. С возникновением игорных зон это свойство лишь усиливается, ведь игорная зона – это отдельный город с обилием всевозможных развлечений, удаленный от места жительства. Такая отдаленность включает эффект обособленности, сакральности, где существуют отличные от остального мира правила. Эти правила строго определены, их нарушение приводит к удалению из игрового зала. Таким образом игра становится своеобразным порядком.

Помимо «искажения пространства», наблюдается и «искажение времени». Время не исчезает, а приобретает свойство мимолетности. Именно поэтому предрасположены к азартным играм лица утомленные размерным течением времени или его чрезмерной упорядоченностью. С другой стороны, азартные игры являются относительно легитимным способом выразить свои эмоции и преодолеть рутинность, если акты игры носят эпизодический характер и не вызывают зависимости.

«Исход азартной игры сам по себе есть священное решение» – отмечает Й.Хёйзинга [5: с. 275]. Такие игры не исключают роль случая, а иногда полностью определяются случаем.

Еще одной характеристикой игры является напряжение. В азартной игре напряжение занимает значимое место и выступает свидетельством неуверенности, но и наличием шанса, порой доходя до крайней степени. Это напряжение лишь в незначительной степени может быть разделено зрителями. Другое дело спортивные игры, в которых значимыми являются знания, смекалка, сноровка, физическая сила. По мере возрастания трудностей, напряжение зрителей возрастает.

Хёйзинга Й. называет еще одну характеристику – оторванность от обыденной жизни. Помимо упомянутой оторванности от места, азартная игра оторвана от обычной деятельности человека. Так, в повседневной жизни игроку не приходится запускать шарик или собирать необходимую комбинацию карт.

Немаловажным параметром, ставящим под сомнение достоверность полученных показателей, может стать пол испытуемых: большинство азартных игроков – мужчины, в данной выборке их меньшинство. Поэтому автор не претендует на истинность эксперимента. Сами игроки отмечали, что поступали бы иначе, будь это настоящая игра. Некоторые хотели покинуть игру через определенное время, когда достигли определенного выигрыша и не хотели проигрывать оставшуюся сумму. Другие – характеризуют рулетку негативно и сообщали, что не стали бы участвовать в подобном мероприятии. Однако встречались и сообщения о том, что несмотря на искусственность игры, они чувствовали интерес и азарт. Данная работа – это попытка несколько иначе подойти к вопросу человека в азартной игре.

Одним из способов обработки полученного материала стал анализ самоотчетов участников. Особое внимание уделялось оценке собственного интереса респондентов к игре, опыт подобных игр, характеристика собственной стратегии ставок и их размеров, а также среднее по сумме ставки.

При тщательном анализе результатов было найдено серьезное расхождение в видах ставки, полученных фишках и оставшейся суммы по одному протоколу с кодом П10. При математической обработке он не был учтен, но качественные данные добавлены в общую статистику по группе.

Для удобства и большей наглядности полученной информации будет целесообразно представить данные в виде табл. 1–7.

*Таблица 1*

**Основные показатели группы П1–5**

| Испы-туемый | Самооценка интереса | Наличие опыта азартных игр | Использованные стратегии | Средняя ставка |
|---|---|---|---|---|
| П1 | 6 | «Дурак», «Техасский холдем» | Теория вероятности | 140,0 |
| П2 | 10 | Игральные карты | В случайном порядке | 65,0 |
| П3 | 5 | Нет | Подбрасывание монеты | 61,7 |
| П4 | 5 | Нет | Ставка на красное или черное | 286,7 |
| П5 | 8 | «Покер» | Теория вероятности | 98,3 |

*Таблица 2*

**Основные показатели группы С1–5**

| Испы-туемый | Самооценка интереса | Наличие опыта азартных игр | Использованные стратегии | Средняя ставка |
|---|---|---|---|---|
| С1 | 8 | Нет | Ставка на красное или черное | 22,5 |
| С2 | 6 | Нет | В случайном порядке | 21,0 |
| С3 | 7 | Нет | В случайном порядке, после на более «выигрышные» ставки | 15,2 |
| С4 | 3 | Нет | В случайном порядке, ставка на красное или черное | 11,8 |
| С5 | 1 | Нет | Интуитивно | 13,7 |

*Таблица 3*

**Основные показатели группы П6–10**

| Испы-туемый | Самооценка интереса | Наличие опыта азартных игр | Использованные стратегии | Средняя ставка |
|---|---|---|---|---|
| П6 | 8 | «Покер» | В случайном порядке, ориентация на других игроков | 18,4 |
| П7 | 10 | «Дурак», лото, казино-игры, карточные игры | Ставка на красное или черное | 129,3 |
| П8 | 8 | Пасьянсы, «Дурак», «21» | В случайном порядке, ориентация на других игроков | 62,3 |
| П9 | 10 | «Покер» | Знаменательные даты, после – в случайном порядке | 58,5 |
| П10 | 9 | «Покер», «21» | Интуитивно | – |

*Таблица 4*

**Основные показатели группы С6–10**

| Испы-туемый | Самооценка интереса | Наличие опыта азартных игр | Использованные стратегии | Средняя ставка |
|---|---|---|---|---|
| С6 | 8 | Нет | Ставка на красное или черное, колонку, чет/нечет | 40,7 |
| С7 | 7 | «Монополия», «Покер», «Дурак» | Интуитивно, ориентация на других игроков | 46,3 |
| С8 | 2 | «Покер» | В случайном порядке, ставка на красное и черное | 57,3 |
| С9 | 5 | Нет | В случайном порядке, ставки отличные от ставок остальных | 31,3 |
| С10 | 5 | Нет | Ставки на красное и черное, на дюжину (потому что везло) | 50,7 |

*Таблица 5*

**Основные показатели группы К1–5**

| Испытуемый | Самооценка интереса | Наличие опыта азартных игр | Использованные стратегии | Средняя ставка |
|---|---|---|---|---|
| К1 | 5 | Нет | В случайном порядке | 31,0 |
| К2 | 9 | Нет | В случайном порядке | 20,3 |
| К3 | 3 | «Техасский холдем» | Ставка на черное, ставка на зеро | 73,0 |
| К4 | 10 | Интернет-казино | Мартингейл | 21,7 |
| К5 | 9 | Нет | Ставка на красное (любимый цвет) | 28,0 |

*Таблица 6*

**Основные показатели группы Ж1–5**

| Испытуемый | Самооценка интереса | Наличие опыта азартных игр | Использованные стратегии | Средняя ставка |
|---|---|---|---|---|
| Ж1 | 5 | Карточные игры, лото | В случайном порядке, маленькие суммы | 30,0 |
| Ж2 | 1 | Карточные игры | В случайном порядке | 40,0 |
| Ж3 | 5 | Нет | В случайном порядке, после выигрыша увеличение ставки | 38,7 |
| Ж4 | 2 | «Монополия», карточные игры | Увеличение ставок по ходу игры | 74,7 |
| Ж5 | 7 | «Покер», лото | Интуитивно, после – на часто выигрываемые виды ставок | 72,0 |

*Таблица 7*

**Основные показатели группы Зср1–5**

| Испытуемый | Самооценка интереса | Наличие опыта азартных игр | Использованные стратегии | Средняя ставка |
|---|---|---|---|---|
| Зср1 | 10 | Нет | В случайном порядке | 50,3 |
| Зср2 | 5 | Нет | В случайном порядке | 45,7 |
| Зср3 | 2 | Нет | В случайном порядке | 48,3 |
| Зср4 | 10 | Нет | Меленькие суммы на «более вероятные» выигрыши | 35,0 |
| Зср5 | 10 | Нет | В случайном порядке | 49,0 |

Из представленных табл. 1–7 видно, что интерес к игре был разным и являет собой весь заданный исследователем диапазон. Однако 20 из 35 человек оценили свой интерес на 6 баллов и выше, что может говорить о включенности в игру и о достаточно успешном моделировании заданных условий при известных ограничениях. Исходя из этого можно предположить, что сам игровой процесс «затягивает» человека, а окружающая обстановка несет второстепенную роль.

Другим этапом обработки данных является сопоставление самооценки интереса и средней ставкой по каждому из участников с целью обнаружения связи между этими двумя показателями.

Распределения средних ставок и самооценки интереса отличаются от нормального, соответственно возможно использование непараметрического критерия, например метода ранговой корреляции Спирмена (с помощью статистического пакета IBMSPSS). $r_s = 0,04$, что говорит о незначимости связи.

Для обнаружения связи по тем же показателям внутри группы также использовался метод ранговой корреляции Спирмена (с помощью статистического пакета IBMSPSS), так как внутри группы лишь 5 значений, что является ограничением для многих статистических критериев. Данные группы П6–10 нельзя считать правомерными, так как количество человек – 4, т. е. не удовлетворяет требованию указанного метода.

Показатель по группе П1–6 r = -0,205, группе С1–5 r = 0,8, в группе С6–10 r = -0,564, в группе К1–5 r = -0,821, в группе Ж1–5 r = -0,154, в группе Зср1–5 r = 0,224.

Таким образом, не обнаружено достоверной связи между интересом к игре и средней ставкой по группам П1–5, Ж1–5 и Зср1–5 (-0,205, -0,154 и 0,224 соответственно). В остальных случаях получены корреляции разного уровня, причем как прямые (т. е. чем выше интерес к игре, тем выше ставка) у группы С1–5, так и обратные (т. е. чем выше интерес к игре, тем ставка ниже) у групп С6–10, К1–5.

Данные результаты можно объяснить возможным двояким отношением к деньгам: с одной стороны, при появлении азарта и вкуса к игре, респонденты ставили большие суммы, с другой стороны большая вовлеченность в игру предполагает желание сохранить и преумножить свои «деньги». Однако в целом связи между средней ставкой в игре и самооценкой интереса установлено не было.

Всё же информация о самооценке поведения испытуемых в ходе моделирования азартной игры представляется интересной. Стоит отметить, что ряд игроков использовали не одну стратегию. Далее приводится некоторая обобщенная статистика участников по указанному критерию:

- 21 человек из 35 не пользовались особой стратегией, действовали случайно, наугад, интуитивно;
- 10 из 35 человек ставили на более вероятностные ставки, такие как на красное, черное, на четное, нечетное;
- 5 из 35 доверились монетке, счастливым цветам, числам, и ранее выигрышным ставкам;
- 3 из 35 использовали научный подход, основы теории вероятности и специализированные системы;
- 3 из 35 ориентировались на поведение других игроков;
- 3 из 35 делали акцент не на видах ставки, а на сумме (играли с повышением и понижением).

Один испытуемый выбирал ставки, отличные от ставок прочих игроков группы.

Исходя из полученных описаний можно создать некую классификацию испытуемых, основываясь на их выборе ставки:

1. Интуитивные игроки – люди, выбирающие ставки случайным образом, пользуясь своей интуицией.

2. «Не рисковые» игроки – участники, выбирающие в подавляющем большинстве ставки, с наибольшей вероятностью выигрыша.

3. «Ловцы удачи» – игроки, использующие при выборе ставки субъективно «удачливые» цифры.

4. Интеллектуальные игроки пользуются достижениями науки в области азартных игр.

5. Социально-ориентированные игроки обращают большое внимание на партнеров по игре, действуют по их примеру или вопреки.

6. Сумма-ориентированные игроки действуют исходя из смены суммы ставки, почти не уделяя внимания ее виду.

Данная классификация не претендует на исчерпывающее законченное исследование, так как было задействовано не достаточное число людей для того, чтобы сделать окончательные выводы, однако, настоящее направление работы может послужить отправной точкой для других исследователей.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Большой психологический словарь [Электронный ресурс] / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/dict/09.php (дата обращения: 12.12.2013)

2. *Лозгачева, Е.А.* Игровая зависимость: особенности и социальные последствия / Е.А. Лозгачева // Мониторинг общественного мнения. – 2008. – № 3(87). – С. 126–133.

3. Российский гуманитарный энциклопедический словарь. В 3 т. [Электронный ресурс] – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – Режим доступа: http://slovari.yandex.ru/~~книги/Гуманитарный %20словарь/ (дата обращения: 27.11.2014)

4. О государственном регулировании деятельности по организации и проведению азартных игр и о внесении изменений в некоторые законодательные акты Российской Федерации : федер. закон РФ от 29 декабря 2006 г. № 244-ФЗ.

5. *Хёйзинга, Й.* Homo ludens. Человек играющий / Й. Хёйзинга ; сост., предисл. и пер. с нидерл. Д.В. Сильвестрова ; коммент., указатель Д.Э. Харитоновича. – СПб. : Изд-во Ивана Лимбаха, 2011. – 416 с.

6. Эксперименты и жизнь : сб. науч. статей ; пер. с англ. яз. О.Ю. Гатановой и Н.А. Ковригиной ; отв. ред. Ю.Б. Гатано. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2007. – 100 с.

# ОСОБЕННОСТИ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ ПОДРОСТКОВ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

***Е.Д. Крылова***

**Крылова Екатерина Дмитриевна** – магистрант по направлению подготовки «Психология» Школы гуманитарных наук Дальневосточного федерального университета, психолог СОШ № 65 (г. Владивосток).

Контактный адрес: katerinka1990-90@mail.ru

В данной статье рассматривается проблема временной перспективы и психологического времени личности. Осмысляются особенности временной перспективы воспитанников детского дома и их соотношение с ощущением психологической безопасности. Представлены результаты анализа субъективных представлений о своем психологическом возрасте, о предполагаемой продолжительности жизни, оценке событий прошлого и настоящего, предполагаемом будущем подростков, оставшихся без попечения родителей.

***Ключевые слова*:** временная перспектива, психологическое время, воспитанники детских домов, психологическая безопасность, психологический возраст.

Интерес к проблеме сиротства со стороны психологии и педагогики развился еще в 90-х гг. XX в. В это время появляются работы, посвященные изучения психического развития, проблем социальной адаптации, образа жизни детей, оставшихся без попечения родителей и воспитывающихся в интернатных учреждениях (И.В. Анисимова, 1992, Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова, 1992, Н.П. Иванова, 1995 и т. д.). В современном российском обществе все больше детей остаются без попечения родителей и попадают в детские дома, а ведь детство – это фундаментальный период, во время которого закладываются основные качества личности, обеспечивающие психологическую устойчивость, позитивные, нравственные ориентации, жизнеспособность, целеустремленность, ощущение психологической безопасности. Проблема воспитания детей, лишенных родительского попечительства и сегодня остается одной из самых острых как социальных, так и психологических проблем Российской Федерации. В настоящее время насчитывается более 600 тыс. детей-сирот на территории Российской Федерации. Эти дети имеют негативный жизненный опыт, они прошли через катаклизмы семейных отношений и остались без родителей. Следы социального сиротства неблагоприятны и отражаются на всей жизни ребёнка.

Подростковый возраст – период, сопряженный с трудностями и у детей, воспитывающихся в семье, не говоря уже о подростках, оставшихся без попечения родителей. Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, относятся к категории детей, находящихся в исключительно экстремальных условиях бытия, которые не обеспечивают возможности удовлетворения основных потребностей в психологическом развитии, эмоциональной и социальной защищенности [5: с. 113–122]. Области развития самосознания, временной перспективы и профессионального самоопределения, становления психосексуальной идентичности являются ключевыми для формирования личности в этот сложный период.

Психологические исследования показывают, что формирование мотивации, связанной с достаточно отдаленным будущим (формирование временной перспективы), наиболее интенсивно происходит в подростковом и раннем юношеском возрастах. Благоприятное развитие личности в этот период связано со становлением жизненного плана и глубокой, протяженной временной перспективой будущего. И, напротив, при неблагоприятном развитии личности в этот период, которое часто встречается у подростков с так называемым аддиктивном поведением, т. е. страдающих пагубными привычками (подростки, злоупотребляющие алкоголем, с признаками возникающих наркоманической, токсикоманической зависимостью), при подростково-юношеской депрессии, в случае девиантного поведения и т. п., фиксируется значительное сужение временной перспективы, тенденция жить сегодняшним, не заботясь о завтрашнем или даже вообще, как бы игнорируя течение времени. В условиях депривации развивающейся личности в неблагополучной семье или в детском учреждении интернатного типа чаще всего формируется личность без ответственного отношения к собственному времени жизни. Эмоциональное неблагополучие, тревога по поводу прошлого, настоящего и будущего у воспитанников учреждений интернатного типа имеют типичную представленность в их сознании. Подростки, оставшиеся без попечения родителей, не обладают ежедневным доступом к источнику информации касательно их личной истории, вследствие этого им труднее развить стабильное ощущение своего «Я» и понять, как прошлое влияет на их настоящее поведение и соответствен-

но им сложнее осуществлять осознанные выборы и брать на себя ответственность за свои поступки. Прошлое остается непонятным и туманным, будущее – вызывает тревогу. Депривация этих детей не может не сказаться на чувстве психологической безопасности, защищенности, способности защитить себя от негативных факторов, сопротивляться чужому воздействию, критичности и уверенности в себе, эмоциональной уравновешенности. Однако возрастание темпов жизни требует от человека более осмысленного отношения к времени собственной жизни, так как умение предвидеть, прогнозировать и строить жизненные планы влияют на жизненный выбор, организацию и осуществление деятельности.

Понятие временной перспективы было введено Куртом Левином, который постулирует необходимость рассмотрения личности в ее динамике и целостности. Такое рассмотрение и вводит в структуру личности временность как форму ее организации. Левин понимал временную перспективу как видение индивидом своего личного прошлого и будущего в настоящем, при этом он предполагал, что когнитивные процессы, связанные с прошлым и будущим, оказывают влияние на его поведение, эмоции и мотивацию в настоящем [7: с. 87].

В целом самопознание, самоотношение и саморегуляция во времени рассматриваются в науке как важнейшие компоненты в структуре особого, так называемого психологического (субъективного) времени, которое является не только необходимым атрибутом личности, но и важнейшим условием ее развития. Согласно имеющимся в науке данным самосознание не имеет самостоятельного пути развития, но включено в генезис личности, и, как следует предполагать, становление временных аспектов самосознания в онтогенезе будет определяться закономерностями именно личностного развития. Временной компонент имплицитно присутствует во всех без исключения психологических понятиях: личностных и поведенческих характеристиках индивидуума, его способностях. Это связано с тем, что формирование самой психики, ее сознания и подсознания, происходит во времени настоящем [3: с. 8–9].

Способность к соотнесению себя настоящего с собой в прошлом и будущем – важнейшее позитивное образование самосознания развивающейся личности, а подростковый возраст можно считать сенситивным для формирования специфической ориентации на будущее, временной перспективы, это высший уровень временного аспекта самосознания.

Индивидуальное психологическое прошлое во многом определяет особенности самосознания личности, но именно индивидуальное будущее, если оно исполнено смыслом, выступает мотивом личностного развития [1: с. 148–150]. Именно сам человек, его участие определяет его собственное будущее. Индивидуальное психологическое прошлое во многом определяет особенности самосознания личности, но именно индивидуальное будущее, если оно исполнено смыслом, выступает мотивом личностного развития.

Основные психологические исследования воспитанников детских домов и интернатов направлены преимущественно на изучение познавательных процессов и личностных свойств. Специфика субъективных представлений о жизненных перспективах воспитанников данных учреждений изучена в меньшей степени. Проблема исследования особенностей временной перспективы детей с социальной депривацией и детей, воспитывающихся в семьях, представляется актуальной. Для нас в этом плане интерес обретает звено психологического времени личности. Субъективное или психологическое время – это переживание человеком событий его жизненного пути, восприятие которых хотя и отражает объективно протекающие во времени процессы, но не сводится только к их фиксации в сознании. В.С. Мухина пишет, что «современный человек живет между двумя полюсами: нашим непосредственным восприятием и нашими представлениями о времени» [4: с. 659]. Именно поэтому становится важным системное исследование роли этого феномена при учете и понимании, в частности того, что на прикладном аспекте проблемы личного психологического будущего и его содержания завязано много практически значимых узлов, ощущение психологической безопасности в том числе.

Основными структурными компонентами субъективного (психологического) времени: являются прошлое, настоящее, будущее. Индивидуальное время отличается по своим характеристикам от объективного физического времени. Главное отличие в том, что началом индивидуального времени является будущее, тогда как началом объективного физического времени – прошлое.

Было проведено исследование, целью которого являлся анализ о своем прошлом, настоящем и будущем подростков из детских домов и подростков, воспитывающихся в семьях.

Исследование проводилось на базе трех учреждений: МБОУ СОШ № 65 г. Владивостока, КГОКУ «Детский дом № 4 г. Владивостока», КГОКУ «Детский дом № 2 г. Владивостока». Выборку исследования составили 35 подростков из детских домов и 46 подростков, воспитывающихся в семьях. Возраст испытуемых варьируется от 14 до 18 лет.

Методологический аппарат исследования составили опросник временной перспективы личности

Ф. Зимбардо (Zimbardo Time Perspective Inventory, ZTPI) и тест «Психологический возраст («Оценивание пятилетий жизни»)» А.А. Кроник.

Опросник временной перспективы Зимбардо (Zimbardo Time Perspective Inventory, ZTPI) представляет собой методику, направленную на диагностику системы отношений личности к временному континууму. Опросник позволяет оценить временную перспективу личности с разных сторон, так как в ней отражены все три измерения: прошлое, настоящее и будущее с учетом их гетерогенности. Методика направлена на оценку отношения к времени, а через это – на оценку отношения личности к окружающей действительности вообще, а также к самому себе, своему опыту и грядущим перспективам.

Методика представлена в виде опросника, содержащего 66 утверждений, каждое из которых испытуемому необходимо было оценить, насколько оно характерно для него (совершенно не верно, не верно, нейтрально, верно, совершенно верно).

В результате обработки полученных данных с помощью статистического критерия Манна – Уитни были обнаружены следующие данные. Значимые различия в степени ориентации подростков из семей и подростков, оставшихся без попечения родителей, и были обнаружены в отношении трех временных направленностей: негативное прошлое, фаталистическое настоящее и позитивное прошлое.

В остальных случаях временной ориентации: на гедонистическое настоящее, будущее и трансцендентное будущее с помощью статистического критерия значимых различий обнаружено не было.

Таким образом, подростки, воспитывающиеся в семье, по сравнению с их сверстниками из детских домов, больше ориентированы на позитивное прошлое. Ориентация на данную установку свидетельствует о положительном отношении к своему прошлому, отражает сентиментальное к нему отношение испытуемых. Люди с ориентаций на позитивное прошлое не обладают склонностью к риску, осторожны, употребляют меньше алкоголя [9: с. 90–91].

Тогда как испытуемые, оставшиеся без попечения родителей, больше ориентированы на негативное прошлое и фаталистическое настоящее. Ориентация испытуемых на негативное прошлое отражает общее пессимистичное, негативное отношение к прошлому, что неудивительно, учитывая контекст, специфику жизненной ситуации подростков, оставшихся без попечения родителей. У этих испытуемых присутствует психологическая травма, которая не может не влиять на их отношение к собственному времени. Подобные негативные размышления и склонности нередко бывают связаны с депрессиями, низким уровнем субъективной оценки счастья, низкой самооценкой и агрессией [9: с. 88–89]. Результаты исследований, проводимых в данной области [11: с. 1271–1288], свидетельствуют о том, что люди с выраженной ориентацией на негативное прошлое не мотивированны работать в расчете на будущее вознаграждение [9: с. 88–89], что нередко наблюдается у подростков из детского дома: у них часто отсутствует желание трудиться, преодолевать трудности для получения желаемого результата, поощрения.

Ориентация испытуемых из детского дома на «фаталистическое настоящее» раскрывает фаталистическое, беспомощное, безнадежное отношение к будущему. При доминировании данной временной перспективы у испытуемого отсутствует ориентация на цель, стремление что-либо изменить, поскольку данная возможность считается недосягаемой, поэтому остается «покориться судьбе». Подобные настроения довольно нередки в кругах подростков из детского дома, что известно из непосредственной беседы с испытуемыми. Они считают, что за них все решили: какой распорядок дня иметь, в какой школе учиться, с кем делить комнату, куда поступать после окончания школы и т. п. В их представлении отсутствует возможность каким-либо образом индивидуально, самостоятельно повлиять на будущее и многие подростки, оставшиеся без попечения родителей, предполагали появление такой возможности только после «выхода» из детского дома, где они смогут действовать автономно и независимо, а пока настоящее необходимо «перетерпеть». Эмпирические исследования показывают положительные корреляции данной шкалы с агрессией, тревогой, депрессией и отрицательные корреляции – с принятием во внимание будущих последствий, активностью, открытостью, добросовестностью, эмоциональной стабильностью [9: с. 92–93].

Данные процентного соотношения ориентаций на ту или иную перспективу испытуемых из детских домов и испытуемых из семьи представлены в виде диаграммы (рис. 1).

В результате сопоставления выборок подростков из семьи и подростков, оставшихся без попечения родителей, по частоте встречаемости ориентации на ту или иную временную перспективу с помощью статистического критерия φ*-угловое преобразование Фишера были получены следующие результаты. Были обнаружены значимые различия в ориентации подростков из семьи и подростков, оставшихся без попечения родителей, на позитивное прошлое, что является более характерным для испытуемых, воспитывающихся в семейном кругу. Значимые различия также были обнаружены в ориентации испытуемых на негативное прошлое – данная особенность

больше присуща подросткам, оставшимся без попечения родителей.

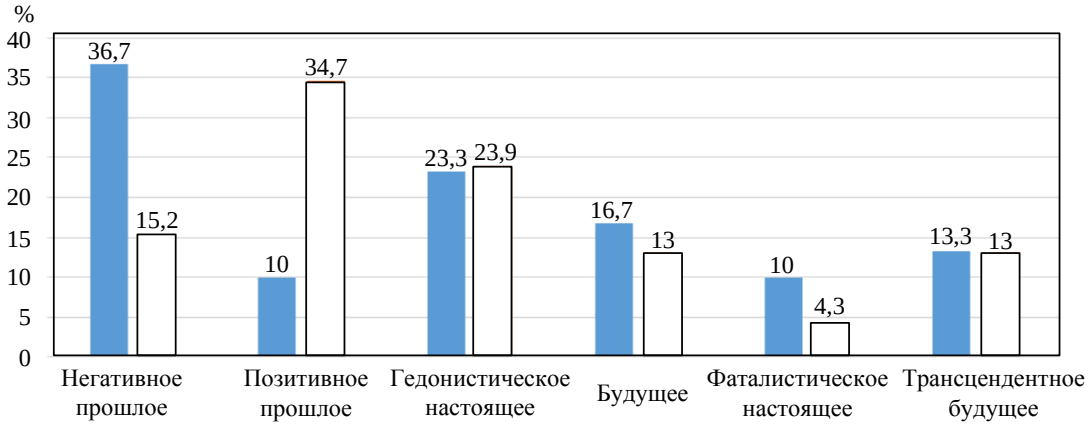



Рис. 1. Процентное соотношение ориентаций подростков из семей и подростков, воспитывающихся в детских домах: ■ – детский дом; □ – семья

Психологический возраст необходимо изучать в контексте жизненного пути личности, слагающегося из объективных событий и субъективного опыта. Проблема «психологического возраста» у детей и подростков остается малоизученной, а имеющиеся данные носят фрагментарный характер. Тем более мало научных сведений о субъективных переживаниях возраста и оценке событий прошлого, настоящего и будущего подростками, попавшими в сложную жизненную ситуацию – оставшимися без попечения родителей. Данная область была исследована с помощью методики «Психологический возраст («Оценивание пятилетий жизни»)» А.А. Кроник.

В ходе проведения исследования испытуемый должен оценить каждый пятилетний интервал всей своей жизни по степени насыщенности значимыми событиями (по 10-балльной шкале). Данная методика позволяет вычислить психологический возраст испытуемого и оценить значимость/незначимость тех или иных периодов (пятилетий) жизни для каждого конкретного испытуемого и группы испытуемых. В рамках исследования были изучены субъективные представления о своем психологическом возрасте, о предполагаемой продолжительности жизни, оценки событий прошлого и настоящего, предполагаемом будущем подростков, оставшихся без попечения родителей, в сравнении с подростками, воспитывающимися в семье. Оценка статистической значимости различий экспериментальных данных произведена с помощью критерия U Манна-Уитни.

Анализ результатов оценки испытуемыми своего психологического возраста обнаружил статистически значимые различия по критерию Манна-Уитни. Испытуемые, воспитывающиеся в детском доме, и испытуемые, воспитывающиеся в семье, в основном ощущают себя несколько младше своего хронологического возраста. Критерий показал, что психологический возраст испытуемых из детского дома ниже хронологического на 1 %-ном уровне значимости. Средний показатель хронологического возраста равен 15 годам, тогда как средний показатель психологического – 12,67 лет.

Сравнение оценки испытуемых, воспитывающихся в семье, с их хронологическим возрастом с помощью статистического критерия Манна-Уитни показал, что психологический возраст данных испытуемых ниже, чем хронологический на 5 %-ном уровне. Средний показатель хронологического возраста испытуемых, воспитывающихся в семье равен 16 годам, тогда как средний показатель психологического – 14,74 лет.

В целом необходимо отметить, что среди испытуемых, оставшихся без попечения родителей, так и среди испытуемых из семьи, есть случаи, когда психологический возраст соответствует хронологическому, есть и те, у которых психологический возраст выше хронологического. Если завышение психологического возраста можно считать подростковой нормой («чувство взрослости» и т. д.), то занижение психологического возраста, по сравнению с хронологическим, должно настораживать, так как исследования В.С. Хомик, А.А. Кроник показали, что низкие значения психологического возраста значимо коррелируют со степенью приобщения к алкоголю [10: с. 98–106].

Анализ результатов ожидаемой продолжительности жизни показал достаточно оптимистичный настрой всех испытуемых. Подростки, оставшиеся без попечения родителей, в среднем, ожидают прожить 74 года. Средний показатель ожидаемой продолжительности жизни испытуемых, воспитывающихся в семье составил 79 лет, при реальной средней продолжительности жизни в Приморском крае мужчин – 59,8 лет, женщин – 71,7 года (данные 2010 г.).

Анализ оценок испытуемыми степени насыщенности значимыми событиями прожитой и настоящей жизни, а также представлений о будущем дал интересные результаты. Предварительно необходимо отметить, что авторы методики под степенью насыщенности значимыми событиями понимают напряженность жизни, то «…в какой мере человек "выложился", отдал себя жизни, насколько полно и активно включился в происходящее» [2: с. 233]. В нашем исследовании под степенью насыщенности значимыми событиями будет пониматься не только то, насколько подросток «выложился» в прошлом, но и готовность испытуемого стараться упорно добиваться достижения собственных планов на жизнь, преодолевать препятствия. Статистически значимыми различиями в оценке степени насыщенности событиями между испытуемыми, оставшимися без попечения родителей, и испытуемыми, воспитывающимися в семье, обладают лишь три периода.

1. Период от 6 до 10 лет, где статистический критерий Манна-Уитни показал, что уровень данного признака меньше у испытуемых из детского дома на 1 %-ном уровне.

2. Период от 21 года до 25 лет, где критерий Манна-Уитни показал, что уровень данного признака меньше у испытуемых из детского дома на 1 %-ном уровне.

3. Период от 76 до 80 лет, где критерий Манна-Уитни показал, что степень насыщенности значимыми событиями данного пятилетия меньше у испытуемых, воспитывающихся в семье на 5 %-ном уровне.

В оценке испытуемыми, воспитывающимися в детских домах и испытуемыми, воспитывающимися в семье, степени насыщенности значимыми событиями пятилетия от 6 до 10 лет, которое предшествует подростковому возрасту, были получены статистически значимые различия ($U_{эмп} = 441{,}5$; $p \leq 0{,}01$). Необходимо предположить, что подобное отношение подростков, оставшихся без попечения родителей, к этому возрастному интервалу может быть связано со спецификой той жизненной ситуации, в которой они оказались. Ведь именно в этот период большинство детей и попали в детские дома в связи с неблагоприятной обстановкой в семье, а воспоминания об этом периоде вполне могли способствовать формированию процессов психологической защиты, выражающихся в осознанном игнорировании значимых, но негативных событий прошлого. Отсутствие возможности что-либо изменить в подобной ситуации, ощущение беспомощности также помогут обесцениванию негативных событий, участниками которых они являются, но повлиять на их разрешение не могут. Кроме того, ситуация неблагополучия в настоящем обесценивает период детства [6: с. 93–101]. Необходимо отметить, что подобные результаты были получены Д.В. Солдатовым, О.Н. Жильцовой [8: с. 247–250] в 2011 г., в исследовании которых описывается, что именно этот период от 6 до 10 лет также был обесценен подростками из детских домов, не считался насыщенным значимыми событиями. Таким образом, наличие подобной тенденции у подростков, оставшихся без попечения родителей нельзя назвать здоровой, благополучной и благоприятствующей личностному развитию, скорее наоборот.

В остальном оценка периодов жизни по степени насыщенности событиями обеими группами не имеет статистически значимых различий.

Результаты анализа данных, полученных при проведении методики «Оценка пятилетий жизни», представлены на рис. 2, где показаны средние оценки насыщенности значимыми событиями пятилетий жизненного пути обеими группами испытуемых.

Рассматривая основные «пики» на полученном графике, отражающем представления о степени насыщенности значимыми событиями жизни подростков, необходимо заметить, что у подростков, оставшихся без попечения родителей, максимальное среднее значение оценки степени насыщенности событиями составляет лишь 8,06, тогда как у испытуемых из семьи максимальное значение близко к 9 и равно 8,93, т. е., рассматривая общую тенденцию, ни один период жизни подростков из детского дома не был оценен столь же насыщенным значимыми событиями, как у детей их семьи. У испытуемых из детских домов «пики» приходятся на следующие пятилетия жизни: 16–20 лет (7,22 баллов), 21–25 лет (7,22 баллов), 26–30 – максимальное среднее значение для данной группы – 8,06 баллов и 31–35 лет (7,31 баллов). При этом как бы отдельно стоит также насыщенное событиями пятилетие – 76–80 лет (6,95 баллов) и которое, как уже было отмечено выше, имеет значимые различия на 5 %-ном уровне в оценке группами испытуемых из детского дома и испытуемых из семьи (5,3 балла).

Испытуемые, воспитывающиеся в семье, обнаруживают следующие «пики» жизни: 11–15 лет – максимальное среднее значение для этой группы, равное 8,93 баллам, 16–20 лет (8,23 балла), 21–25 лет (8,68 баллов), 26–30 лет (8,45 баллов) и 31–35 лет (7,73 балла).

Мы видим, что для подростков из семьи значимыми являются не только события будущего, но и события настоящего (пятилетие 11–15 лет оценено максимально высоко), которое является основой реализации жизненных планов. Несколько иная тенденция обнаруживается у подростков из детских домов, которые в оценке насыщенности жизни значимыми событиями больше ориентированы на бу-

дущее, обесценивая прошлое и не придавая особой значимости настоящему. Наибольшее количество значимых событий подростки, оставшиеся без попечения родителей, прогнозируют в более поздний период 26–30 лет.

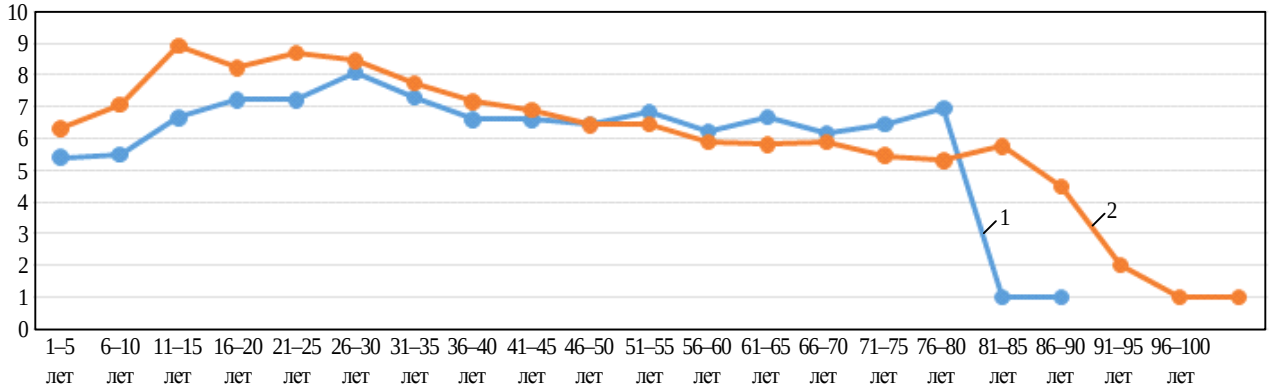



Рис. 2. Средние оценки насыщенности значимыми событиями пятилетий жизненного пути подростками из детских домов и подростков, воспитывающихся в семьях: *1* – детский дом; *2* – семья

Интересно отметить, что испытуемые из детских домов «планируют» более короткий отрезок своей жизни, который будет насыщен значимыми событиями по сравнению с испытуемыми из семей. Подтверждение этому заключено в снижении оценок (ниже медианы) существенных событий будущего у подростков, оставшихся без попечения родителей уже в возрасте после 36 лет, с непродолжительным «пиком» в период от 76 до 80 лет. Испытуемые из семьи подобные изменения «планируют» лишь после 41 года. Таким образом, можно говорить, что испытуемые из детского дома не планируют для себя столь же продолжительной, содержательной и насыщенной жизни как это делают их сверстники из семьи.

Таким образом, на основании вышеуказанных результатов, можно сделать следующие **выводы**.

Подростки, воспитывающиеся в семье, по сравнению с их сверстниками из детских домов, больше ориентированы на позитивное прошлое. Ориентация на данную установку свидетельствует о положительном отношении к своему прошлому, отражает сентиментальное к нему отношение испытуемых.

Подростки, воспитывающиеся в детском доме, в основном ощущают себя несколько младше своего хронологического возраста, чем подростки, воспитывающиеся в семье.

Разница в максимальных средних значениях оценки степени насыщенности говорит о том, что ни один период жизни подростков из детского дома не был оценен столь же насыщенным значимыми событиями, как у детей их семьи.

Для подростков из семьи значимыми являются не только события будущего, но и события настоящего (пятилетие 11–15 лет оценено максимально высоко), которое является основой реализации жизненных планов. Несколько иная тенденция обнаруживается у подростков из детских домов, которые в оценке насыщенности жизни значимыми событиями больше ориентированы на будущее, обесценивая прошлое и не придавая особой значимости настоящему.

В целом можно сделать вывод, что подростки из детского дома не планируют для себя столь же продолжительной, содержательной и насыщенной жизни, как это делают их сверстники из семьи.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Багратиони, К.А.* Предпосылки возникновения проблемы личного психологического будущего / К.А. Багратиони // Мир психологии. – 2011. – № 3. – С. 148–150.

2. *Головаха, Е.И.* Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е.И. Головаха. – Киев, 1988.

3. *Енькова, Л.П.* Диагностика психологического времени : учеб. пособие / Л.П. Енькова. – Владивосток : Мор. гос. ун-т, 2005. – 48 с.

4. *Мухина, В.С.* Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты) / В.С. Мухина. – Екатеринбург, 2007.

5. *Мухина, В.С.* Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа / В.С. Мухина // Лишенные родительского попечительства : хрестоматия ; под ред. В.С. Мухиной. – М., 1992.

6. *Нуркова, В.В.* Автобиографическая память в трудной жизненной ситуации: новые феномены / В.В. Нуркова, К.Н. Василевская // Вопросы психологии. – 2003. – № 5. – С. 93–101.

7. *Осин, Е.Н.* Возрастная динамика временной перспективы (на материале российских женщин) / Е.Н. Осин, Е.А. Орел // Перспективные направления психологической науки ; отв. ред. А. К. Болотова ; науч. ред. В.П. Зинченко, А.Н. Поддьяков, В.Д. Шадриков. – М. : Изд. дом НИУ ВШЭ, 2012. – С. 85–103.

8. *Солдатов, Д.В.* Психологическое время личности в подростковом возрасте / Д.В. Солдатов, О.Н. Жильцова // Ярославский педагогический вестник. Т. II. Психолого-педагогические науки. – 2011. – № 2. – С. 247–251.

9. *Сырцова, А.* Методика Ф. Зимбардо по временной перспективе / А. Сырцова, Е.Т. Соколова, О.В. Митина // Психологическая диагностика. – 2007. – № 1. – С. 85–106.

10. *Хомик, В.С.* Отношение к времени: психологически проблемы ранней алкоголизации и отклоняющегося поведения / В.С. Хомик, А.А. Кроник // Вопросы психологии. – 1988. – № 1. – С. 98–106.

11. *Zimbardo, P.G.* Putting Time Perspective: A Valid, Reliable Individual-Differences Metric / P.G. Zimbardo, J.N. Boyd // J. of Personality and Social Psychology. – 1999. – Vol. 77. – № 6. – P. 1271–1288.

# БЕЗОПАСНОСТЬ КАК АСПЕКТ ЛЮБВИ: ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД

***Н.Е. Браженская***

**Браженская Наталья Евгеньевна** – кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры психологии и педагогики Дальневосточного юридического института МВД РФ (г. Хабаровск).

Контактный адрес: netbr@yandex.ru

В статье рассматриваются социокультурные и этические точки зрения на любовь. На основе исследования сотрудников ОВД и курсантов вузов МВД России приводятся данные определения мужчинами и женщинами содержания понятия «любовь» и безопасности как одного из базовых критериев любви.

***Ключевые слова:*** любовь, безопасность, сотрудники ОВД, курсанты, мужчина, женщина.

В настоящее время, в эпоху экономических, социальных и политических преобразований российское общество переживает духовно-нравственный кризис. Столкновение патриархальных русских ценностей с либеральными традициями западного общества вызвали трансформацию нравственных категорий, изменив их содержание, либо акцентируя внимание на второстепенных смыслах. Изменение коснулось и такой этической категории, как любовь. Утилитаризация содержания «любви» привела к пониманию этого чувства лишь как способу приобретения спутника жизни, возможность перехода к супружескому статусу. Сегодня в этической категории «любовь» отсутствует актуализация нравственного идеала, представление о ее духовном наполнении.

Ученые и философы разных исторических эпох обращались к анализу любви.

Философы античного периода представляли любовь космической силой, заставляющей мир изменяться и эволюционировать. Так, например, в трактате Платона «Пир» любовь рассматривается как сила единения, способная даже соединить разделенные богами тела. Космология любви также поддерживается в трудах Н.А. Бердяева, В.С. Соловьева, А. Шопенгауэра, Г. Гегеля, И.Г. Фихте.

Любовь как ценность и ее место в аксиологической системе представлены в работах Сократа, Аристотеля, Эразма Роттердамского, Канта, Э. Фрома, А. Адлера.

Религиозно-богословский взгляд прослеживается в трудах Августина Блаженного и Фомы Аквинского.

Эротический подход к пониманию сущности любви прослеживается в учениях Платона, Гоббса, Ф. Бэкона, Б. Спинозы, З. Фрейда, Н.А. Бердяева.

В нынешней России в общественном сознании происходят подмены нравственной стороны содержания любви. В транслируемых гражданам идеалах успешности и высокого социального статуса явно прослеживается агрессивная сексуальность. При этом показатель мужественности сужается исключительно до сексуальных возможностей. Артобъекты, кино, реклама, телевидение, Интернет-сообщества пронизаны большим количеством эротических символов, которые атрибутируют сексуальное наслаждение, получение удовольствия, а цель жизни – приобретение опыта с большим количеством партнеров.

Современные представления о любви не только стандартизированы, но и наполнены узким смыслом: любовь является только частью карьерной реализации индивида, а не духовной самореализацией. Масс-медиа культура ориентирует на получение материальных благ, а не духовную составляющую чувства. В результате обедняются представления о любви. В постоянной попытке удовлетворить материальные интересы человек оказывается духовно нищим, не осознающим обогащение своего «Я» посредством освобождения от потребительских взглядов и эгоистичных представлений о любви.

Сегодня феномен любви изучается разными науками: психологией, философией, физиологией, сексологией и другими. Любовь является одним из ярких эмоциональных переживаний, важным этапом развития личности. Именно любя человек самораскрывается, самореализовывается и испытывает опыт единения с другой личностью. Без опыта любви затруднительно высокое развитие личности и становление ее «Я-концепции».

Сужение ценностного содержания любви до чувственных потребностей не только ограничивает этическое содержание данной категории, но и сводит ее лишь к акту эгоизма. Переход от «я» – «другой» – «новый я» к «я» – «я» не позволяет личности полностью раскрыть свои потенциальные таланты, сводит единение с другим человеком к временному слиянию тел.

Отношение, сводящее любовь к материальному аспекту, нивелирует аксиологический смысл этого чувства. Соединительное, восполняющее начало утрачивается, уступая место практичному: любовь начинается измеряться стоимостью подарков, а не набором и изменением личных качеств человека.

Подобное эгоистическое сознание в дальнейшем приводит не только к потребительским отношениям к другим людям, но и неспособности установить диалог с близкими: родителями, супругами, детьми.

В результате воздействия медиа-культуры происходит раздвоение восприятия любви индивидом: он осознает внутреннюю потребность в расширении границ своего Я, но не может избавиться от стереотипного восприятия этого чувства. В результате человек испытывает постоянную неудовлетворенность, невозможность понимания не только окружающих, но и самого себя. Повышается тревожность, что снижает ощущение безопасности.

Переживание чувства любви невозможно без ощущения защищенности. Характерной чертой аспекта безопасности любви является ее двойственность – одновременная абстрактность и конкретность. Так, стремление соединиться с конкретным объектом любви позволяет соединиться с бытием. Выйти за пределы собственной личности. Поэтому любовь формирует не только отношение к конкретному человеку, но и к миру в целом. Таким образом, сущность любви заключается в том, что способность любить конкретного человека, Другого, открывает возможности для любви мироздания и, следовательно, дарит ощущение безопасности. Любовь к миру означает и доверие, и открытость миру, что снижает уровень тревожности и дарит ощущение защищенности. Любящий человек доверяет объекту своей любви, а следовательно, доверяет всему миру.

Однако только чувство любви может дарить ощущение безопасности. Влюбленность не оказывает подобного воздействия на личность. Так как основой любви является утверждение «Я» другого через построение совместного «МЫ», то влюбленность утверждает собственное «Я». Оба эти чувства имеют биологическую природу, но любовь наполняется нравственностью с помощью осознания и принятия своего чувства. Влюбленность, наоборот, актуализируется лишь в момент осознания человеком потребности в близости и заканчивается после переживания увлечения. Если сопоставить эти два чувства, то обнаруживается следующее соответствие: влюбленность является эмоционально-чувственным состоянием, образом и ролью, которые играет человек, идеализирует объект, кратковременна и множественна, тогда как любовь – это состояние творчества, истинная сущность человека, принятие другого, длительна. Кардинальное различие любви и влюбленности заключается в нравственном аспекте и чувстве безопасности. Влюбленность не позволяет человеку осознать собственную безопасность, так как по своей природе кратковременна и не ставит своей целью оценивание объекта влюбленности в соответствии с нравственным идеалом и ценностями.

Необходимый элемент любви – это безопасность. Так как только при наличии любовного переживания человек ориентируется на раскрытие своего «Я», преодоление своих негативных качеств. Януш Вишневкий писал об этом ощущении: «Люблю, когда кто-то касается моей кожи, гладит меня, смотрит в глаза, интересуется мной, потому что тогда я испытываю чувство безопасности и ощущаю заботу о себе»[1].

Связующим звеном между любовью и безопасностью является доверие. Доверие есть вера в безопасность, в то, что объект любви не причинит вреда, т. е. отсутствие подозрения на опасность. В мире животных первоначальным этапом формирования доверия является сокращение расстояния между ними, которое приводит к пониманию, что другой не желает причинить боль или смерть. Для женщины ощущение безопасности в любви оценивается именно степенью доверия к партнеру, которое выражается в уверенности в будущем, мужской готовности к воспитанию детей. А. Некрасов и Н. Гейжан так говорят об этом: «Мужчина, проявляя свою любовь в созидании среды, пространства, обогащает жизнь женщины, создает у нее ощущение защищенности, и она становится счастливой»[2]. То есть подсознательно женщина анализирует поступки мужчин с позиции общего совместного быта. Для мужчин доверие к женщине подсознательно проявляется в понимании того, что он является отцом их совместных детей. Ревность, недоверие – это отражения подсознательного мужского переживания и чувства собственности по отношению к любимой.

Потребность безопасности в любви может быть также проанализирована с позиции пирамиды потребностей А. Маслоу.

После удовлетворения физиологических потребностей в принятии пище, кислороде и сне у человека актуализируется потребность в безопасности. То есть потребность в защищенности, отсутствии изменений, страха, тревоги. Как известно, существуют два вида безопасности: физическая и социально-духовная. В любви люди реализовывают оба аспекта: физическая безопасность дает нахождение рядом с другим человеком, социальная – обеспечивается наличием рядом партнера, а духовная – структурированием и упорядоченностью окружающего мира и представлений о нем.

Не случайно в пирамиде потребностей А. Маслоу безопасность является предшагом любви. Когда человек испытал удовлетворение физических потребностей и потребности в безопасности, воз-

[1] Вишневский Я.Л., Веллман Д. Аритмия чувств. М.: Азбука, 2010. С. 153.

[2] Некрасов А., Гейжан Н. Проектируем семью. Семьеведение. М.: АСТ, 2010. С. 93.

никает потребность в зависимости, привязанности, любовь к другому человеку. В ситуации, когда удовлетворены первоначальные потребности, личность начинает испытывать необходимость эмоционального контакта.

В 2015 г. проведено исследование шестидесяти сотрудников органов внутренних дел: тридцати мужчин и тридцати женщин в возрасте от 30 до 35 лет. В результате анкетирования было подтверждено мнение о более глубоком осознании любви женщинами. Так, независимо от семейного статуса и наличия детей, все женщины описывают любовь как отношение к миру, к окружающим. Для них любовь – это естественное состояние, в котором пребывает человек: «любовь как единение» и «любовь как преобразующая сила». Мужчины круг любви сужают до отношений между мужчиной и женщиной. Так, 20 % опрошенных указали также, что любовь – это ответственность перед детьми и родителями. Мужчины ориентированы на представление о любви как переживании позитивных эмоций.

На вопрос «Как Вы проявляете свою любовь» женщины отвечали следующее: заботой (87 %), нежностью (60 %), лаской (50 %). Мужчины указывали: вниманием (70 %), поступками (70 %), цветами (50 %), поддержкой (40 %). Мужские и женские формы проявления любви непосредственно связаны с пониманием этого чувства. Так как для женщин любовь – это состояние, она стремится поделиться этим состоянием с окружающими. Для мужчины любовь – это движение, поэтому и проявление любви связано с действиями. На вопрос «Любите ли Вы или любимы?» все женщины (100 %) указали, что любят и любимы; 50 % мужчин указали, что любят и любимы; 30 % говорят о любви к родителям; 20 % ответили, что это чувство им незнакомо.

Гендерный аспект осознания феномена любви заключается в том, что женщинам для осознания чувства защищенности и безопасности необходимо испытывать само чувство. Для них ведущим является фактор познания любимого человека, его идеализация. Также для женщин это чувство связано с самопожертвованием и самоотдачей. Получается такая закономерность: чтобы ощутить безопасность женщина, испытывая любовь, наделяет объект качествами, которые позволяют чувствовать себя защищенной. Фрэнсис Скотт Фицджеральд точно писал о женских переживаниях чувства безопасности в любви: «…Она не знала, любовь это или нет, но всем своим сердцем и душой чувствовала одно: что больше всего на свете ей хочется спрятаться у него в кармане и вечно сидеть там в покое и безопасности»[3].

Женский взгляд на любовь является приближенным к традиционной этической позиции как по глубине чувства, так и по его охвату окружающих.

Противоположный взгляд на содержание категории любовь демонстрируют курсанты-девушки. В 2013 и 2015 гг. было проведено анкетирование 156 курсантов-девушек, обучающихся в Дальневосточном юридическом институте МВД России (100 опрошенных факультета юриспруденции и 56 девушек факультета правоохранительной деятельности).

Для большинства опрошенных девушек (83 %) любовь характеризуется только отношениями между мужчиной и женщиной: «Привязанность к юноше», «Это когда два человека не могут друг без друга», «Привязанность и эйфория». При этом немаловажное значение, по мнению девушек, имеет физическая любовь: «Сексуальная совместимость», «Взаимное влечение и духовное и физическое». В вышеперечисленных ответах объектом любви является только лицо противоположного пола. О любви как всеобъемлющем чувстве говорят 15 % девушек: «Это необъяснимое чувство»; «Самое прекрасное чувство на земле»; «Это воздух, которым я дышу». В ответах девушек не встречалось ответов, связанных с любовью к детям, родным. Если сравнивать ответы курсантов с ответами других сотрудников полиции, то для девушек характерен маскулинный взгляд на любовь.

Для юношей любовь представляется химическим процессом (74 %). Они это прокомментировали так: «…химическая реакция в клетках головного мозга»; «чувство, возникающее между мужчиной и женщиной, когда даже слова не способны выразить состояние души» (55 %). Также любовь – это привычка (26 %), навязанное чувство (21 %), игры гормонов (17 %), уважение (12 %).

В вопросе «Чувствуете ли Вы себя любимыми» намеренно не уточнялось, кем любимы: родителями, друзьями или другим человеком. Нелюбимыми себя чувствуют 5 % курсантов-девушек, обучающихся на 1–3-х курсах обоих факультетов. Девушки, начиная с четвертого курса, уже не чувствуют себя нелюбимыми. 94 % опрошенных ощущают любовь, которую дарит им окружающий мир и 1 % не всегда ее ощущает; 20 % юношей не чувствуют себя любимыми; 5 % не знают и 75 % ощущают себя таковыми.

Курсанты-девушки испытывают бедные представления о любви. Их точка зрения больше соответствует маскулинному взгляду. Ограничение любви рамками чувства между мужчиной и женщиной не позволяет самим девушкам реализовать свое женское предназначение в других социальных ролях – дочери, матери, сестры.

[3] Фицджеральд Ф.С. Сама по себе. М.: АСТ, 2011. С. 47.

Более того, свое тревожное состояние они проецируют в агрессию. Согласно данным того же исследования, 97 % опрошенных курсантов-девушек испытывают раздражение, желание применить физическую силу по отношению к другому человеку, желание сделать больно себе или товарищу. При этом безопасность курсанты-девушки ищут не в любви, общении с человеком, который вызывает чувство, а в переживании собственных негативных эмоций. Отрочество и юность являются периодами духовных преобразований, когда человек наиболее хрупок и раним. Но свою хрупкость девушки предпочитают скрывать и, более того, замещать отрицательными эмоциями и действиями.

Девушкам-учащимся вузов МВД России необходимо обогащать собственный внутренний мир, расширять восприятие себя и других, перейти к осознанию форм и методов самовоспитания, освоении путей формирования гендерных стереотипов. В случае невозможности осуществления самовоспитания, необходимо включение всех субъектов ведомственной воспитательной работы: сотрудников отделений морально-психологического обеспечения и подразделений служебно-боевой подготовки, профессорско-преподавательского состава.

Недостаточность воспитания курсантов-девушек в условиях овладения правоохранительными специальностями негативно сказывается на женской психике и проявляется в усилении значимости карьеры, непонимании других путей самореализации, смешении разных социальных ролей.

Поводя итог, отметим, что современные тенденции этической мысли тяготеют к смешению понятий «любовь» и «влюбленность». Современные средства массовой информации намеренно нивелируют нравственный аспект этого чувства: любовь определяется больше в экономическом смысле, только как ценность, которую можно материально измерить. В результате чего заслоняется ее подлинный смысл – объединительное начало, импульс творения. Духовное совершенствование человека возможно только при изменении потребительского отношения к любви, при смещении вектора с «потребляю» на «отдаю и изменяюсь в этой отдаче».

Одним из важных аспектов любви является чувство безопасности. При этом безопасность понимается как в физическом смысле, так социальном и личностностном. Проявлением безопасности в любви является доверие между партнерами, которое позволяет личности почувствовать себя максимально защищенной.

Представления о любви и чувстве безопасности при переживании ее имеют ярко выраженную гендерную специфику: женщинам характерна точка зрения на любовь как на всеобщую энергию, состояние, в котором они прибывают; для мужчины любовь – это движение, сила, заставляющая их созидать и раскрывать свои таланты.

Обнаружено противоречие в представлениях о любви курсантов-девушек – их позиция тяготеет к маскулинной. Необходимо помочь курсантам-девушкам осознать и принять собственное чувство защищенности в момент переживания любви.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. *Вишневский, Я.Л.* Аритмия чувств / Я.Л. Вишневский, Д. Веллман. – М. : Азбука, 2010. – 256 с.

2. *Дольто, Ф.* На стороне подростка / Ф. Дольто. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2010. – 423 с.

3. *Некрасов, А.* Проектируем семью. Семьеведение / А. Некрасов, Н. Гейжан. – М. : АСТ, 2010. – 319 с.

4. *Розин, В.М.* Любовь в зеркалах философии, науки и литературы / В.М. Розин. – М. : Московский психол.-соц. ин-т, 2006. – 464 с.

5. *Тарновский, К.Ю.* Любовь как этическая ценность: этико-философский анализ : автореферат дис. … канд. философ. наук / К.Ю. Тарновский. – Тула, 2011. – 20 с.

6. *Фицджеральд, Ф.С.* Сама по себе / Ф.С. Фицджеральд. – М. : АСТ, 2011. – 384 с.

# ФЕНОМЕН ВИРТУАЛЬНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ КАК ИСТОЧНИК УДОВЛЕТВОРЕНИЯ БАЗОВЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ

***С.Р. Зенина***

***В.С. Клемес***

**Зенина Светлана Рашидовна** – преподаватель кафедры психологии и педагогики Амурского государственного университета (г. Благовещенск).

Контактный адрес: vk09@mail.ru

**Клемес Виктория Сергеевна** – аспирант Дальневосточного государственного университета путей сообщения (г. Хабаровск), преподаватель кафедры психологии и педагогики Амурского государственного университета (г. Благовещенск).

Контактный адрес: vk09@mail.ru

Воздействие, которое виртуальный мир может оказать на личность пользователя, является более глубоким и системным, чем воздействие любой другой технической системы. Интернет помогает удовлетворить большую часть потребностей, в том числе потребность в безопасности.

***Ключевые слова***: виртуальные взаимоотношения, виртуальный мир, общение, сеть Интернет, пользователь, чат, сайт знакомств, потребности, базовые потребности, удовлетворение потребностей, развитие личности, личность, Интернет-зависимость.

Виртуальный мир Интернета способен хранить и передавать информацию, а также опыт во всех его видах (навыки, умения, социальный, исторический опыт); в определенной мере влиять на поведение человека; формировать иллюзорный мир символов, существующий параллельно с реальным; воздействовать на функционирование внутренних органов человека [11: с. 33].

Виртуальная реальность как среда свободного общения, познания и игры позволяет пользователям реализовать их личные интересы в разных сферах: размещать домашние странички в Интернете, общаться на уровне автокоммуникаций и дискуссий, участвовать в Интернет-конференциях, форумах, вести деловую и личную переписку, получать образование в виртуальных образовательных учреждениях, изучать иностранные языки, методы техники печати, публиковать свои произведения и т. д [11: с. 37].

Виртуальный мир не просто предоставляет новые возможности для коммуникации, но и порождает особое культурное пространство, в котором субъект вовлекается в новые виды деятельности [11: с. 33].

Наряду с прямыми средствами построения образа другого человека (рассказы о себе, шутки, реакции на чужие шутки), учитываются и косвенные (частота продуцирования сообщений, их стиль, степень подробности высказываний, соответствие этикету электронной переписки и реакции на его нарушение другими людьми). Интернет допускает передачу визуальной информации, например обмен фотоизображениями, что способствует обогащению формируемых образов [2: с. 96].

*Особенности виртуальных взаимоотношений.*

1. **Автокоммуникация**. Виртуальный мир предоставляет уникальную возможность совместить коммуникацию и автокомунникацию: тексты, посылаемые другому, одновременно становятся доступны и адресату и адресанту. То, что обычно разнесено во времени и соответственно требует разделения ролей, в Интернете реализуется «здесь и сейчас».

2. **Дискуссионная практика**. Страсть пользователей к дискуссиям, спорам и обсуждениям сказывается на развитии самосознания.

3. **Традиция псевдонимов.**

4. **Анонимность**. Возможность создания собственного, индивидуального образа. Можно изменить свой пол, имидж, стиль, возраст. Не имеет значения внешний вид.

5. **Отсутствие ответственности**. Отсутствие ответственности за собственные поступки и слова [17: с. 116].

Среди психологических феноменов, возникающих при взаимодействии в сети Интернет, можно выделить раскрепощенность пользователей, их большее дружелюбие, чем в реальном мире, возможность проигрывания ролей различных персонажей, вплоть до смены пола [4: с. 82].

Причины для изменения пола бывают разнообразными – любопытство, стремление пошутить и повеселиться. В редких случаях подобное поведение мужчин свидетельствует об их неуверенности в себе, в своих способностях добиться успеха в незнакомом виде деятельности [7: с. 130].

Для женщин это желание избежать опеки и покровительственного отношения со стороны мужчин. Кроме того, подобное поведение женщин свидетельствует об их готовности действовать на равных с мужчинами [7: с. 130].

Использование Интернет-ресурсов в качестве средств общения и самораскрытия характерно для тех, кто ощущает некоторую недостаточность, неполноту, ущербность «обычной» реальности.

Виртуальный мир является одновременно и средством, и средой развития личности. В силу ряда объективных технологических особенностей (анонимность, дистантность) виртуальная коммуникация задает для пользователя максимальные возможности в самоопределении и непосредственном самоконструировании [3: с. 260].

Влияние на личностное развитие виртуальных взаимоотношений не может быть однозначно квалифицировано как положительное или отрицательное: наряду с негативными трансформациями личности, при так называемой Интернет-зависимости существует возможность позитивного развития отдельных способностей и Я-концепции и мотивационной сферы в целом [17: с. 113].

У лиц, длительное время взаимодействующих с сетью Интернет, отмечаются такие личностные черты, как настойчивость, независимость, пренебрежение социальными нормами, достаточно высокий интеллект, склонность к творческой деятельности, предпочтение процесса работы получению результата, а также недостаток эмпатии и ответственности, конфликтность, эгоцентризм [5: с. 56].

Такие люди отличаются интровертированностью, отсутствием легкости в проявлении чувств и беспечности в поведении, склонностью к принятию решений на основании собственных критериев, стремлением анализировать скрытые мотивы поведения окружающих [8: с. 119].

В результате длительного блуждания в информационном лабиринте возникает синдром зависимости от Интернета. Он характеризуется сильной зависимостью от этой деятельности (т. е. своеобразной компьютерной наркоманией) и потерей контроля над своими действиями. Психологические последствия этого явления – социальная изоляция (частичный или полный отказ от общения с другими людьми, разрыв дружеских связей, ослабление эмоциональных реакций, существенное сужение сферы интересов и т. п.), потеря работы, серьезные семейные проблемы [2: с. 92].

Среди психологических механизмов, лежащих в основе Интернет-зависимости, выделяется особое состояние поглощенности деятельностью, при котором ожидаемый результат этой деятельности отходит в сознании человека на задний план и само действие занимает все внимание. Это состояние сопровождается интенсивными положительными эмоциями. Происходит «зацикливание» на процессе взаимодействия с виртуальным миром, уход от действительности, «бегство» от нее в воображаемую реальность. Такое «общение» может служить гиперкомпенсацией некоторых недостатков, комплексов, недостаточно развитых способностей, трудностей контакта с окружающими, конфликтных отношений в семье. Возникает ощущение присутствия в виртуальной реальности, происходит стирание границ реальной действительности и виртуальной реальности [4: с. 83].

Отрицательные побочные эффекты применения информационных технологий – стрессы, «наркотическая» зависимость от игровых программ и Интернета, сужение круга интересов, сокращается участие в значимых видах деятельности либо происходит полный отказ от нее, социальная изоляция, некоммуникабельность, стремление к созданию собственного мира, аутизм [7: с. 126].

Выявлены и соматические нарушения вследствие длительного пребывания в сети – снижение остроты зрения, быстрая утомляемость и др. [18: с. 88].

Но виртуальные взаимоотношения могут способствовать развитию и расширению связей между людьми за счет большого круга потенциальных коммуникативных партнеров, развития опыта социальных контактов (деловые и личностные), нахождения новых оснований и причин для вступления в общение [2: с. 95].

«Проигрывая» разные личности, давая простор разным струнам своей души и устремлениям, индивид лучше, чем прежде, познает себя и по сути проходит тренинг личностного развития [7: с. 130].

Моделирование, проигрывание и своеобразное «проживание» различных ситуаций, использование Интернета для реализации различных творческих идей способствуют развитию воображения, творческих способностей, познавательных потребностей, самоактуализации. Вместе с тем возникающая в этих условиях возможность ухода от трудностей и проблем окружающей человека действительности в заманчивый мир виртуальной реальности может стимулировать явление аутизации пользователя [2: с. 99].

Непосредственное воздействие виртуальных взаимоотношений на сознание человека проявляется в первую очередь в значительном расширении его когнитивных и коммуникативных возможностей, создании новых возможностей для роста образования и самообразования, ускорения процессов самоактуализации и личностного роста. Это воздействие можно интерпретировать как фактор, создающий новые возможности для саморазвития личности [10: с. 98].

Источником активности человека являются его потребности, т. е. состояния индивида, выражаю-

щие его зависимость от конкретных условий его существования и развития [14: с. 104].

Выделяется пять уровней *базовых потребностей* личности:

1) физиологические (голод, жажда и т. д.);

2) потребности в безопасности (долговременное выживание, стабильность);

3) потребности в любви и принадлежности (отношения, семья, дружба);

4) потребности самоуважения (признание, одобрение, значимость);

5) потребности самоактуализации (раскрытие творческого и духовного потенциала личности) [1: с. 77].

Интернет можно рассматривать в качестве удобной среды как профессионального, так и неформального общения (потребность в принадлежности и признании), а так же, как образовательной среды и среды проявления общественной и социальной активности (потребность в самоактуализации) [10: с. 98].

Потребности в общении, одобрении, поддержке, безопасности, защищенности – одни из главнейших потребностей человека. Если он не может удовлетворить их в реально жизни, он удовлетворяет их в виртуальной реальности.

К числу основных мотивов, побуждающих пользователей обращаться к Интернету, относятся деловые, познавательные, коммуникативные, рекреационные и игровые, аффилиативные (потребность ощущать себя членом какой-либо группы), а также мотивы сотрудничества, самореализации и самоутверждения [4: с. 82].

Согласно масштабному исследованию мотивации обращения к Интернету, по мнению пользователей, он помогает удовлетворить большую часть потребностей. Так, высокий интерес к применению информационных технологий связывается с высокой потребностью в достижениях [2: с. 96].

В применении Интернета у женщин доминируют потребности в интеллектуальной и творческой самореализации, рекреации и преодолении коммуникативного дефицита. У мужчин больше выражена мотивация самоутверждения и познавательные интересы [4: с. 83].

Особенности Интернета как среды коммуникации позволяют пользователю экспериментировать с собственной идентичностью, создавая виртуальные личности. Само создание виртуальной личности обеспечивается возможностью «убежать» как от внешнего облика, так и от пола, возраста, социально-экономического статуса [3: с. 269].

Причины создания виртуальных личностей:

1) мотивационные (удовлетворение уже имеющихся желаний);

2) поисковые (желание испытать новый опыт как некоторая самостоятельная ценность) [3: с. 270].

Создание виртуальной личности отражает стремление человека к самовыражению в различных формах [3: с. 271].

В исследованиях отношения к сети Интернет нами получены следующие результаты: 100 % опрошенных группы 464 А факультета социальных наук имеют низкий уровень заинтересованности в виртуальных взаимоотношениях. Сеть Интернет не влияет на жизнь испытуемых, играет лишь незначительную роль в связи с пользованием сетью в случаях поиска информации для учебной деятельности. Предпосылок для формирования Интернет-зависимости у данной группы не имеется; у 100 % опрошенных группы 453 факультета математики и информатики выявлен средний уровень пользования сетью Интернет, что в некоторых случаях негативно отражается на их учебной деятельности и личной жизни. Существуют некоторые проблемы в межличностных отношениях, вследствие чего происходит уход в виртуальный мир. Длительное пользование сетью Интернет приводит к трате времени, материальных средств и ухудшению отношений с окружающими людьми.

По диагностике степени удовлетворенности основных потребностей получены следующие результаты: на факультете социальных наук 40 % испытуемых поставили на первое место материальные потребности; 40 % – потребность в самореализации; 20 % – потребность в уважении; также 40 % испытуемых ставят на пятое месте потребность в межличностных связях; по 20 % – потребность в самореализации и материальные потребности; по 10 % – потребность в уважении и безопасности. Большинство опрошенных поставили потребность в межличностных связях на последнее место в силу того, что эти люди коммуникабельны, не имеют проблем в общении, легко идут на контакт.

На факультете математики и информатики 55,5 % испытуемых на первое место поставили материальные потребности; 22,2 % – безопасность; по 11,1 % – потребность в уважении и самореализации. На последнем месте у 33,3 % испытуемых стоят безопасность и потребность в межличностных связях, а также потребность в самореализации.

В ходе исследования была выявлена связь между показателями материальных потребностей и потребностей в безопасности и отношением к сети Интернет у группы 464 А факультета социальных наук. Ранговый коэффициент корреляции Спирмена равен $\rho = -0{,}34$ и $\rho = -0{,}68$ соответственно при уровне значимости $\alpha = 0{,}05$, что говорит о наличии обратной корреляционной связи между исследуемыми параметрами. Чем выше потребность в безопасности, тем чаще испытуемые выбирают живое общение, а не виртуальные взаимоотношения.

Выявлено наличие связи между показателями потребностей в безопасности и потребностей в самореализации и отношением к сети Интернет у группы 453 факультета математики и информатики. Ранговый коэффициент корреляции Спирмена равен $\rho = -0{,}33$ и $\rho = 0{,}42$ соответственно при уровне значимости $\alpha = 0{,}05$. В первом случае наличие обратной корреляционной связи между исследуемыми параметрами, т. е. при увеличении показаний одного параметра уменьшаются показания другого. Во втором случае наличие прямой умеренной корреляционной связи, т. е. чем выше потребность в самореализации, тем чаще испытуемые обращаются к сети Интернет. Интернет-общение позволяет проиграть и реализовать любое фантастическое «Я», т. е. самореализоваться в новом качестве, не свойственном привычным социальным ролям в реальной жизни.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. *Абрахам, Г.* Мотивация и личность : пер. с англ. А.М. Татлыбаевой / Г. Абрахам. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.

2. *Бабаева, Ю.Д.* Психологические последствия информатизации / Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – № 1. – С. 89–100.

3. *Белинская, Е.П.* Социальная психология личности / Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 301 с.

4. *Васильева, И.А.* Психологические аспекты применения информационных технологий / И.А. Васильева, Е.М. Осипова, Н.Н. Петрова // Вопросы психологии. – 2002. – № 3. – С. 80–88.

5. *Васильева, И.А.* Психологические факторы компьютерной тревожности / И.А. Васильева, Е.И. Пащенко, Н.Н. Петрова // Вопросы психологии. – 2004. – № 5. – С. 56–62.

6. *Войскунский, А.Е.* Метафоры Интернета / А.Е. Войскунский // Вопросы философии. – 2001. – № 11. – С. 64–79.

7. *Войскунский, А.Е.* Групповая игровая деятельность в Интернете / А.Е. Войскунский // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – № 1. – С. 126–132.

8. *Долныкова, А.А.* Психологические особенности суперпрограммистов / А.А. Долныкова, Н.В. Чудова // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 1. – С. 113–121.

9. *Иванов, Д.В.* Виртуализация общества. Версия 2.0 / Д.В. Иванов. – СПб. : Петербургское Востоковедение, 2002. – 224 с.

10. Интернет и российское общество / под ред. И. Семенова; Моск. Центр Карнеги. – М. : Гендальф, 2002. – 279 с.

11. *Кожевникова, Е.С.* Читатель и Интернет / Е.С. Кожевникова // Вопросы психологии. – 2006. – № 1. – С. 33–38.

12. *Кондратьев, Г.Г.* Общение в Интернете и ICQ. Легкий старт / Г.Г. Кондратьев. – СПб. : Питер, 2005. – 144 с.

13. *Кулаков, С.А.* Практикум по клинической психологии и психотерапии подростков / С.А. Кулаков. – СПб. : Речь, 2004. – 464 с.

14. Основы психологии : практикум / ред.-сост. Л.Д. Столяренко. –3-е изд., доп. и перераб. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 704 с.

15. Общая психология : курс лекций для первой ступени пед. образования / сост. Е.И. Рогов. – Владивосток : ВЛАДОС, 1995. – 448 с.

16. *Соколова, Е.Е.* Введение в психологию : учебник / Е.Е. Соколова. – М. : Академия, 2005. – 352 с.

17. *Чернов, А.* Глобальное информационное общество / А. Чернов // Международная жизнь. – 2004. – № 9. – С. 121–130.

18. *Чудова, Н.В.* Особенности образа «Я» «жителя Интернета» / Н.В. Чудова // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – № 1. – С. 113–117.

19. *Шапкин, С.А.* Компьютерная игра: новая область психологических исследований / С.А. Шапкин // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – № 1. – С. 86–102.

# ВРЕМЕННАЯ ПЕРСПЕКТИВА ЛИЦ, ПЕРЕЕХАВШИХ НА НОВОЕ МЕСТО ЖИТЕЛЬСТВА ИЗ РЕГИОНОВ ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА (НА ПРИМЕРЕ ГРАЖДАН, ЗАВЕРШИВШИХ СЛУЖБУ В ВООРУЖЕННЫХ СИЛАХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ)

***Ю.Ю. Неяскина***

***М.Н. Захарова***

**Неяскина Юлия Юрьевна** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры теоретической и практической психологии Камчатского государственного университета им. Витуса Беринга (г. Петропавловск-Камчатский).

Контактный адрес: neyasknaju@yandex.ru

**Захарова Марина Николаевна** – выпускница психолого-педагогического факультета Камчатского университета им. Витуса Беринга (г. Петропавловск-Камчатский).

Контактный адрес: marina.zamani@yandex.ru

В статье представлен анализ специфики временной перспективы лиц, оказавшихся в ситуации изменения жизненного сценария, на примере граждан, переехавших на постоянное место жительства из Дальневосточных регионов в Краснодарский край после окончания службы в ВС РФ. Показано, что при изменении жизненного сценария сохраняется ориентация на будущее, прошлое эмоционально и событийно оценивается амбивалентно, происходит смещение мотивационной направленности с личностного и профессионального саморазвития на досуговую сферу и сферу социальных контактов.

***Ключевые слова:*** временная перспектива, жизненный путь, события жизненного пути, жизненный сценарий, северный сценарий.

Принимая решение о смене постоянного места жительства, люди, как правило, оказываются в ситуации, необходимой трансформации сложившихся ранее жизненных структур. Естественным образом происходит смена определяющих жизненный путь личности ориентиров. Последнее сопровождается тревожностью, страхом перед неопределенностью и вероятностью потерпеть неудачу. Вместе с тем новая объективная реальность открывает перед человеком новые перспективы и возможности. Более того, человек неминуемо попадает в ситуацию необходимости простраивания новых целей, определения планов (как минимум на краткосрочную перспективу), связанных с необходимостью обустройства на новом месте.

Среди выявленных особенностей временной перспективы личности, обусловленных влиянием какого-либо из факторов или их совокупности, особого внимания, по мнению авторов, заслуживает феномен, описанный В.П. Серкиным как «сценарий отложенной жизни» или «северный сценарий» [5]. Сценарий отложенной жизни можно рассматривать в качестве одного из вариантов развития временной перспективы личности, или при определенных обстоятельствах – одного из вариантов ее деформации.

В.П. Серкин отмечает, что «… в основе сценария отложенной жизни («северного сценария») лежит предположение (оно может быть осознаваемым или неосознаваемым) жителя Севера о том, что его настоящая жизнь начнется только после того, как он накопит достаточно материальных средств для приобретения жилья, автомобиля и т. п. в регионе с более благоприятными климатическими условиями; в настоящее время он настоящей жизнью не живет, а лишь создает для нее условия» [5]. Мы полагаем, что климатические, социально-экономические, а также историко-демографические (большая часть населения данных регионов – не коренное) условия жизни в Камчатском крае способствуют формированию сценария отложенной жизни у определенной части жителей (в той же мере, в которой данный тип жизненного сценария формируется у жителей магаданской области – см. исследования В.П. Серкина).

Примером сценария отложенной жизни, по мнению В.П. Серкина, является «сценарий достижения», в рамках которого человек, поставив перед собой какую-либо цель, шаг за шагом постепенно продвигается к ее достижению. Это могут быть такие цели, ради которых человек может отказывать себе в удовлетворении других желаний, реализации других значимых целей. Автор говорит о том, что подобные сценарии не должны длиться более пяти лет, так как в противном случае груз десятилетиями не решаемых проблем давит на человека и приводит к невротическим срывам.

Временная перспектива военнослужащих по контракту представляет интерес как самостоятельный предмет психологического изучения. Сама по себе система контрактной службы предполагает, с одной стороны, жесткую регламентированность, нормативность жизни, строгие рамки жизнедеятельности, с другой – определенную временность такой регламентированности (знание о том, что с момента окончания службы по контракту жизнь неминуемо изменится). В проведенных нами ранее исследованиях [3] были получены результаты, позволяющие говорить о наличии «северного сценария» у военнослужащих, проходящих службу по контракту в Камчатском крае в течение длительного времени. Было выявлено, что временная перспектива военнослужащих по контракту характеризуется доминирующей ориентацией на будущее, а отношение к настоящему оценивается как противоречивое (с одной стороны, стабильность денежного содержания снижает остроту бытовых и финансовых проблем, с другой – присутствует определенная неудовлетворенность своей жизнью в настоящем, недостаточность интереса к текущему процессу жизни и низкая эмоциональная насыщенность жизни). Полученные данные позволили говорить о том, что временная перспектива военнослужащих представляет собой довольно типичный пример северного сценария. Вместе с тем действительная реализация планов на радикальное изменение жизненной ситуации (включающая в себя, в том числе, планы на переезд в другой регион), являясь средством «конструктивного разрешения» ситуации пролонгированного ожидания, с одной стороны, предохраняет человека от невроза отложенной жизни (термин В.П. Серкина), с другой – погружает его в «измененную реальность» и предполагает внутреннюю работу по адаптации к жизненным изменениям.

Целью предпринятого исследования стало изучение особенностей временной перспективы граждан, прибывающих на новое место жительства после службы в ВС РФ. В исследовании принимали участие 60 мужчин, уволенных в запас из ВС РФ в течение предыдущих 5 лет. Экспериментальную группу составили 30 человек, прибывших к новому месту жительства (Краснодарский край) *преимущественно* из регионов Дальнего Востока (Камчатский край – 70 %, остальные – Хабаровский край, Мурманская область, Якутия) после увольнения из ВС РФ. Контрольную группу составили 30 уволенных в запас военнослужащих, проживающих в Краснодарском крае (не менее 15 лет) во время и после службы в ВС РФ. Выборки уравнены по возрасту, образованию, семейному положению (все состоят в браке), сроку службы (более 10 лет). У всех респондентов в Краснодаре есть собственное жилье. Существенно, что средний срок проживания респондентов экспериментальной группы на последнем месте службы (регионы Дальнего Востока, регионы Крайнего Севера и приравненные к ним) составляет 9,8±2,7 лет (при этом 50 % респондентов проходили службу по последнему месту проживания в течение 9–10 лет). Таким образом, представители экспериментальной группы были включены в особые с точки зрения климато-географических и социокультурных характеристик условия в течение довольно длительного времени.

Большинство респондентов (76,7 %), прибывших после службы в ВС в Краснодарский край, переехали вместе с семьей, у 33,3 % в северных регионах остались жена (заканчивает срок службы по контракту), дети (учатся в высших учебных заведениях). Согласно результатам анкетирования у большинства (77 %) прибывших после службы в ВС РФ в край выбор города был осознанным. Лишь 13 % от общей выборки признают, что, вполне возможно, изменили бы ранее принятое решение о переезде; остальные довольны своим выбором. Анализ анкетных данных показывает, что респонденты, прибывшие в Краснодарский край, уже в период прохождения военной службы предполагали переезд, а потому ответственно подошли к планированию своей будущей жизни: узнавали об особенностях принимающего региона, просчитывали возможные варианты развития событий, выявляли положительные и отрицательные стороны переезда. Кроме того, военнослужащие заранее начинали подготовку к переезду: делали сбережения, изучали рынок труда, выявляя возможности трудоустройства и уровень заработной платы. Военные, переехавшие в Краснодарский край из дальневосточных и северных регионов, отмечали, что ничего кардинально в своей жизни и в ранее продуманных планах на будущее менять не хотят. В то же время респонденты, постоянно проживающие в крае, оказались более критичны в своих высказываниях: им бы хотелось изменить «зарплату», «соседей», «этаж квартиры», «начальника», «людей рядом с собой» и т. п.

**Методы исследования**

В исследовании были использованы следующие эмпирические методы: Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева [2]; Методика изучения временной перспективы Ф. Зимбардо (ZTPI) в адаптации А. Сырцовой, Е.В. Соколовой, О.В. Митиной [6]; Метод мотивационной индукции Ж. Нюттена [4]; анкета, направленная на выявление и описание социологических данных исследуемой группы; методика «Психологическая автобиография» Л.Ф. Бурлачука [1]; Шкала безнадёжности А.К. Бека; ассоциативный эксперимент (стимулы – прошлое, настоящее, будущее).

**Результаты исследования**

Согласно методике смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева различий в осмыслении временных компонентов жизненного пути в группах не выявлено. Значимые различия наблюдаются лишь по одной шкале методики – «локус–контроль–жизнь» ($t = 3,42$; $p \leq 0,01$). Респонденты, прибывшие в Краснодарский край после службы ВС РФ, в большей степени, чем проживающие в крае постоянно, уверены в том, что судьба человека зависит только от него самого, от его способности адекватно оценивать ситуацию и принимать соответствующие решения, строить свою жизнь. Жизнь респондентов экспериментальной группы с позиции их субъективной оценки в большей степени контролируема. Возможно, это связано с ее большей регламентированностью и более четкой структурированностью – и в деталях, и в целом. Кроме того, вероятно, что позитивный опыт успешного решения такой масштабной задачи, как переезд, подкрепляет респондентов в ощущении контролируемости жизни.

Анализ данных по методике временной перспективы (табл. 1) свидетельствует о большей уверенности респондентов экспериментальной группы в отношении планов на «позитивное будущее». При этом настоящее видится им значимо менее фаталистичным. Гедонистические установки в отношении своего настоящего также выражены у переехавших в Краснодарский край респондентов в меньшей степени. Возможно, доминирующая центрация респондентов экспериментальной группы на будущем (с опорой на позитивное прошлое) в определенной степени нивелирует в субъективной картине жизненного пути компонент «настоящее».

*Таблица 1*

**Сопоставление показателей по шкалам методики изучения временной перспективы Ф. Зимбардо (ZTPI)**

| Категории | Экспериментальная (приехавшие) группа | Контрольная группа | t эмп. |
|---|---|---|---|
| Негативное прошлое | 2,67 | 2,96 | 1,78 |
| Гедонистическое настоящее | 3,13 | 3,57 | 3,33 ($p \leq 0,01$) |
| Будущее | 3,87 | 3,56 | 2,49 ($p \leq 0,05$) |
| Позитивное прошлое | 3,8 | 3,77 | 0,24 |
| Фаталистическое настоящее | 2,82 | 3,26 | 2,54 ($p \leq 0,05$) |

В контексте выполнения задания методики мотивационной индукции Ж. Нюттена респондентам предлагалось закончить предложения, отражающие их желания, надежды, опасения относительно будущего (табл. 2).

*Таблица 2*

**Сопоставление принадлежности ответов респондентов к категориям метода мотивационной индукции Ж. Нюттена**

| Код | Категория | Экспериментальная (приехавшие) группа, % | Контрольная группа, % | φ эмп. |
|---|---|---|---|---|
| S | Личность субъекта | 17,59 | 12,06 | 3,9 ($p \leq 0,01$) |
| SR | Самореализация | 13,32 | 10,98 | 1,74 ($p \leq 0,05$) |
| R | Активность и работа | 7,4 | 9,23 | 1,59 |
| R2 | Профессиональная деятельность | 3,7 | 3,24 | 0,66 |
| R3 | Учебная деятельность | 1,72 | 1,58 | 0,19 |
| C | Социальный контакт | 23,6 | 25,7 | 1,18 |
| E | Познавательная и исследовательская мотивация | 1,39 | 2,24 | 0,78 |
| T | Трансцендентальные объекты | 1,89 | 3,74 | 2,7 ($p \leq 0,01$) |
| P | Обладание | 9,7 | 8,4 | 1,11 |
| L | Досуговая активность, отдых, удовольствия | 6,33 | 6,57 | 0,22 |
| U | Неклассифицируемые и пропущенные ответы | 13,33 | 16,22 | 1,99 ($p \leq 0,05$) |

Выявлены значимые различия между ответами респондентов обеих групп по таким категориям, как «личность субъекта», «самореализация», «трансцендентальные объекты». Мужчины, прибывшие в Краснодарский край после службы ВС РФ, демонстрируют более высокие показатели в категории «личность субъекта» (наиболее типичные ответы: «быть лучшим», «быть достойным примером для своих детей», «быть хорошим другом», «быть надежной опорой для своей семьи», «быть гармоничной личностью», «быть физически сильным», «быть лучшим отцом и мужем»). Проживающие в крае во время и после службы ВС РФ чаще давали ответы типа: «поменять стиль жизни», «стать более свободным», «быть уверенным в завтрашнем дне», «не реагировать на обиды», «уметь больше молчать».

Респонденты, прибывшие в Краснодарский край из Дальневосточных и Северных регионов, также характеризуются большей мотивационной направленностью в сфере «самореализация», что свидетельствует о стремлении к саморазвитию и самореализации. Они строят краткосрочные и долгосрочные планы, пытаются претворить их в жизнь

(наиболее типичные ответы: «преуспеть в жизни», «достичь успеха», «достичь своих целей», «преуспеть в бизнесе»). Возможно, это связано с тем, что после переезда на новое место жительства и выхода в запас у респондентов открываются новые возможности в реализации своих целей и планов, которые они строили, находясь еще на военной службе – в отношении устройства своего быта, организации своего дела или бизнеса и т. п. Также достаточно большое количество ответов было получено в категории «Активность и работа».

Больший процент ответов по категории «Трансцендентальные объекты» в группе постоянно проживающих в крае респондентов согласуется с более низкими показателями контрольной группы по шкале «локус-контроля – жизнь» методики СЖО и более выраженной установкой на фаталистическое настоящее по методике временной перспективы. Так, респонденты, проживающие во время и после службы ВС РФ в крае, в целом более пассивны в плане планирования будущего, предпочитают полагаться на удачное стечение обстоятельств (о чем свидетельствуют ответы, связанные с верой, надеждой на помощь высших сил и т. п.).

Количество пропущенных или некодируемых ответов U выше у респондентов, постоянно проживающих в крае. В определенной степени это может объясняться некоторой фрустрированностью респондентов данной группы при попадании в ситуацию вынужденного размышления о своем будущем.

Таким образом, показатели респондентов, прибывших в край после службы в ВС РФ из дальневосточных регионов, свидетельствуют о мотивационной направленности на достижения в отношении своей личности, личных достижений, надежде на свои собственные силы в достижении желаемых поставленных целей. Установки на социальные контакты в обеих группах предполагают ориентацию на ближайшее окружение – дети, семья.

Анализ результатов по «Шкале безнадёжности» А.К. Бека, показывает, что для испытуемых обеих групп характерен умеренный уровень выраженности безнадежности в отношении своего будущего, что говорит о возможном проявлении симптомов в случае психотравмирующей ситуации. Значимых различий по данной методике выявлено не было. Можно, однако, предполагать различную природу фрустрирующих факторов будущего в группах. Если респондентам контрольной группы, по всей видимости, свойственно некоторое «дистанцирование» от своего будущего, то представители экспериментальной группы с большей степенью вероятности просто склонны испытывать некоторую тревожность в отношении того, насколько реалистичными окажутся ожидания относительно нового места проживания.

В контексте задачи событийного анализа компонентов жизненного пути респондентам обеих групп предлагалось перечислить наиболее важные события, которые уже произошли в их жизни, а также те, которые, по их мнению, должны произойти (ожидаются) в будущем. Предлагалось выразить свое эмоциональное отношение к событиям (оценить их по шкале от +1 до +5 или от -1 до -5 в зависимости от того радостным или грустным представляется событие). После этого было предложено указать, к какой сфере жизни принадлежит то или иное событие в соответствии с предложенной классификацией (за основу была взята классификация событий А.А. Кроника, Р. Ахмерова: изменения в жизни страны или общества О; изменения в природе П; изменения во внутреннем мире (мысли, чувства, ценности) В; изменения в состоянии своего здоровья З; изменения в семье и быту С; изменения на работе или в учебе Р; изменения в сфере досуга, общения, хобби Д). Определялась частота встречаемости событий каждой из сфер – отдельно для прошлого и будущего (табл. 3, 4).

*Таблица 3*

**Сферы принадлежности выделенных респондентами событий прошлого**

| Сфера жизни | Экспериментальная (прибывшие) группа, % | Контрольная группа, % | φ эмп. |
|---|---|---|---|
| Изменения в природе | 4,24 | 3,21 | 0,66 (не знач.) |
| Изменения в состоянии своего здоровья | 11,66 | 6,42 | 3,46 ($p \leq 0,01$) |
| Изменения в семье и быту | 43,39 | 51,4 | 4,0 ($p \leq 0,01$) |
| Изменения на работе или учебе | 28,3 | 27,1 | 0,66 (не знач.) |
| Изменения в сфере досуга, общения, хобби | 14,15 | 14,98 | – |

*Таблица 4*

**Сферы принадлежности выделенных респондентами событий будущего**

| Сфера жизни | Экспериментальная (прибывшие) группа, % | Контрольная группа, % | φ эмп. |
|---|---|---|---|
| Изменения в природе | 3,17 | 2,56 | 0,73 (не знач.) |
| Изменения в состоянии своего здоровья | 4,76 | 5,12 | 0,46 (не знач.) |
| Изменения в семье и быту | 31,74 | 41,02 | 4,76 ($p \leq 0,01$) |
| Изменения на работе или в учебе | 28,57 | 25,64 | 1,59 (не знач.) |
| Изменения в сфере | 31,74 | 25,64 | 3,31 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| досуга, общения, хобби | | | ($p \leq 0,01$) |

Анализ данных свидетельствует о том, что различий в указанных событиях сфер природа и работа (учеба) не выявлено ни для прошлого, ни для будущего. Вместе с тем события, связанные с семьей и бытом (составляющие самую частотную категорию в обеих группах), чаще упоминают респонденты контрольной групп – как в отношении прошлого, так и в отношении предстоящего периода жизни.

Значимые различия получены в отношении сферы здоровья в прошлом (выше у экспериментальной) и сфер досуга, общения, хобби в будущем (выше у экспериментальной группы). С учетом модальности эмоциональной оценки событий (табл. 5) можно предполагать, что более амбивалентная оценка событий своего прошлого переехавшими на новое место жительства респондентами в определенной мере и способствовала принятию решения о переезде (так, например, проблема в сфере здоровья – отрицательные события прошлого – могли подтолкнуть респондентов к принятию решения о необходимости переезда в более благоприятный климат).

*Таблица 5*

**Оценка респондентами модальности событий прошлого и будущего**

| События | Экспериментальная (прибывшие) группа, % | Контрольная группа, % | φ эмп. |
|---|---|---|---|
| События прошлого | | | |
| Положительные | 62,26 | 84,11 | 12,39 ($p \leq 0,01$) |
| Отрицательные | 37,73 | 15,88 | 12,39 ($p \leq 0,01$) |
| События будущего | | | |
| Положительные | 100 | 100 | – |
| Отрицательные | 0 | 0 | – |

В ходе ассоциативного эксперимента респондентам предлагалось дать как можно больше ассоциаций на стимулы «прошлое», «настоящее», «будущее». Все ответы были разделены на группы, наиболее полно отражающие направленность ассоциаций (табл. 6).

Так, обращает на себя внимание уже описанный при анализе упоминаемых событий прошлого факт: респонденты экспериментальной группы характеризуют прошлое значимо большим числом негативных и значимо меньшим числом позитивных ассоциаций (при этом оценка позитивности/негативности прошлого по данным методики временной перспективы межгрупповых различий не дает). Можно предположить, что оценка прошлого по методике Ф. Зимбардо более «целостная», респонденты оценивают прошлое «вообще», по совокупности воспоминаний и эмоционального отклика. В то время как методики Психологическая автобиография и Ассоциативный эксперимент в определенной мере ставят респондента в ситуацию необходимости «раздробить» свое прошлое, представить его как сумму отдельных (конкретных) событий (или ассоциаций) – и в такой ситуации вынужденной детализации респондент начинает более взвешенно и, возможно, более реалистично оценивать каждое событие в отдельности. Это и приводит к повышению процента негативных событий, которые связаны с необходимостью постоянных переездов, сменой места жительства, бытовой неустроенностью и т. п.

*Таблица 6*

**Частота встречаемости ассоциаций на стимул «прошлое» по выделенным категориям**

| Сфера жизни | Экспериментальная (прибывшие) группа, % | Контрольная группа, % | φ эмп. |
|---|---|---|---|
| Личностные характеристики, саморазвитие, самореализация | 7,3 | 1,51 | 7,30 ($p \leq 0,01$) |
| Работа, учеба | 16,79 | 9,1 | 5,72 ($p \leq 0,01$) |
| Социальные контакты: семья, друзья | 34,30 | 39,39 | 2,55 ($p \leq 0,01$) |
| Отдых, хобби, спорт, путешествия | 5,84 | 15,15 | 7,67 ($p \leq 0,01$) |
| Материальные ценности | 4,38 | 3,79 | 0,76 (не знач.) |
| Положительные ассоциации (абстрактные понятия) | 19,71 | 25 | 3,12 ($p \leq 0,01$) |
| Отрицательные ассоциации (абстрактные понятия) | 11,68 | 6,06 | 4,91 ($p \leq 0,01$) |

Статистически значимую разницу следует отметить и по ряду других категорий. Так, постоянно проживающие в крае респонденты, приехавшие из Дальневосточных регионов, приводили ассоциации, связанные с досугом, отдыхом, развлечениями, в то время как переехавшие на новое место жительства мужчины чаще давали ассоциации, связанные с самореализацией, личностным и профессиональным ростом, саморазвитием. Возможно, ситуация длительного пребывания в довольно суровых климатических условиях объективно приводила к уменьшению возможностей разнообразия досуга и отдыха, и вместе с тем способствовала определенной мобилизации личностных ресурсов респондентов, необходимых для достижения поставленных ими целей дальне- и среднесрочного будущего. Таким образом, время и силы, которые можно было посвящать досугу и отдыху, были потрачены респондентами экспериментальной группы на профессиональную самореализацию и само-

развитие. Значительная часть ассоциаций у прибывших в Краснодарский край недавно связана с работой, и прошлое рассматривается ими лишь как фундамент настоящего, через призму скорее не памятных мест и событий, а значимых достижений.

Анализ ассоциаций респондентов обеих групп на стимул «настоящее» показал довольно неожиданный факт: в группах вообще отсутствовали ассоциации, связанные с личностными характеристиками, саморазвитием и самореализацией (табл. 7). Максимальное количество ассоциаций касается социальных контактов как у приехавших на новое место жительства, так и у постоянно проживающих в Краснодарском крае респондентов, при этом в экспериментальной группе эта категория упоминается все же чаще. Работа и учеба также занимает значительную часть времени и внимания респондентов в «настоящем», при этом представители экспериментальной группы дают большее число ассоциаций данной категории. Так, будучи эмоционально включенными в активную деятельность по бытовому и профессиональному обустройству на новом месте, они действительно в определенной степени центрированы на данных сферах в момент «здесь и сейчас», временно «отодвигая» на дальний план отдых, путешествия и другие формы проведения досуга.

*Таблица 7*

**Частота встречаемости ассоциаций на стимул «настоящее» по выделенным категориям**

| Сфера жизни | Экспериментальная (прибывшие) группа, % | Контрольная группа, % | φ эмп. |
|---|---|---|---|
| Личностные характеристики, саморазвитие, самореализация | 0 | 0 | – |
| Работа, учеба | 16,67 | 9,68 | 5,14 ($p \le 0,01$) |
| Социальные контакты: семья, друзья | 20 | 16,13 | 2,48 ($p \le 0,01$) |
| Отдых, хобби, спорт, путешествия | 13,33 | 22,58 | 5,92 ($p \le 0,01$) |
| Материальные ценности | 7,78 | 6,45 | 1,23 (не знач.) |
| Положительные ассоциации | 26,67 | 34,41 | 4,18 ($p \le 0,01$) |
| Отрицательные ассоциации | 15,55 | 10,75 | 3,51 ($p \le 0,01$) |

Остается устойчивой уже описанная выше тенденция преобладания отрицательных ассоциаций и более низкой частоты встречаемости положительных ассоциаций в контексте межгруппового сравнения. Наиболее типичные примеры из категории «Отрицательные ассоциации» у респондентов экспериментальной группы следующие: «заботы», «тревога», «беспокойство», «проблемы». В отличие от экспериментальной группы, респонденты, постоянно проживающие в крае, 22,5 % от общего числа ассоциаций связывают с общей удовлетворенностью текущим образом жизни, уже реализованными планами и наслаждением результатами своих трудов.

При оценке будущего у респондентов, приехавших в край после службы в дальневосточных регионах, доминирующими категориями являются «Отдых, хобби, спорт, путешествия» и «Положительные ассоциации».

Анализ вербальных ассоциаций на стимул «будущее» показал значимый перевес высказываний по категориям «Отдых, хобби, спорт, путешествия», «Положительные ассоциации» в экспериментальной группе, и меньшее количество реакций по этим же категориям у респондентов, проживающих в Краснодарском крае постоянно (табл. 8).

*Таблица 8*

**Частота встречаемости ассоциаций на стимул «будущее» по выделенным категориям**

| Сфера жизни | Экспериментальная (прибывшие) группа, % | Контрольная группа, % | φ эмп. |
|---|---|---|---|
| Личностные характеристики, саморазвитие, самореализация | 2,16 | 2,32 | 0,31 (не знач.) |
| Работа, учеба | 12,95 | 13,95 | 0,71 (не знач.) |
| Социальные контакты: семья, друзья | 13,67 | 19,77 | 4,05 ($p \le 0,001$) |
| Отдых, хобби, спорт, путешествия | 24,46 | 20,93 | 2,04 ($p \le 0,05$) |
| Материальные ценности | 5,03 | 5,81 | 0,51 (не знач.) |
| Положительные ассоциации | 41,72 | 37,20 | 2,06 ($p \le 0,05$) |
| Отрицательные ассоциации | 0 | 0 | – |

Ассоциативный контекст будущего у прибывших в край после службы в ВС РФ респондентов существенно изменяется по сравнению с ассоциативным описанием прошлого и настоящего периода жизни. На первый план выходит сфера досуга и отдыха, общий фон восприятия действительности лишается прежней амбивалентности и становится положительным. Профессиональная сфера уходит на периферию внимания респондентов, уступая место социальным контактам. Общая тенденция «идеализации» будущего, уже описанная при анализе событийных рядов будущего и оценки их эмоциональной окраски, сохраняется у респондентов обеих групп (отрицательные ассоциации, так же как и негативные события, в картине будущего отсутствуют).

Таким образом, анализ совокупности эмпирических данных позволяет говорить о том, что временная перспектива лиц, прибывших из дальневосточных регионов на новое место жительства после службы в ВС РФ, обладает следующими отличительными характеристиками:

- преобладает смысловая и мотивационная устремленность в будущее;
- прошлый и настоящий периоды жизни оцениваются как достаточно амбивалентные с позиции эмоционально фона;
- «целостная» оценка прошлого по совокупности воспоминаний и эмоционального отклика более положительна, в то время как в ситуации вынужденной детализации события прошлого начинают оцениваться более взвешено, и, возможно, более реалистично, что и привносит амбивалентность и некоторую неоднозначность в оценку прошлого;
- происходит смещение мотивационной направленности с личностного и профессионального саморазвития на досуговую сферу и сферу социальных контактов.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. *Бурлачук, Л.Ф.* Психология жизненных ситуаций : учеб. пособие / Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова. – М. : Российское педагогическое агенство, 1998. – 263 с.

2. *Леонтьев, Д.А.* Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д.А. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Смысл, 2000. – 18 с.

3. *Неяскина, Ю.Ю.* Особенности временной перспективы военнослужащих, подлежащих увольнению в запас вследствие организационно-штатных мероприятий / Ю.Ю. Неяскина // Вестник КРАУНЦ. – 2011. – № 2(18). – С. 73–82. – (Серия «Гуманитарные науки»).

4. *Нюттен, Ж.* Мотивация, действие и перспектива будущего / Ж. Нюттен ; под ред. Д.А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2008. – 608 с.

5. *Серкин, В.П.* Неврозы отложенной жизни (НОЖ) / В.П. Серкин // Человек. Власть. Общество : научные труды III Азиатско-Тихоокеанского Междунар. конгресса психологов (15–17 мая 2004 г.). – Хабаровск : Дальневосточный центр «Психология», МАПН, 2004. – С. 234–238.

6. *Сырцова, А.* Адаптация опросника временной перспективы личности Ф. Зимбардо / А. Сырцова, Е.Т. Соколова, О.В. Митина // Психологический журнал. – 2008. – № 3(29). – С. 101–109.

# ПРОБЛЕМЫ ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА

## ГРАНДИОЗНЫЙ И ВЕЛИЧЕСТВЕННО ПРЕКРАСНЫЙ КИТАЙ: ОБРАЗ КИТАЯ В ТВОРЧЕСТВЕ ПАВЛА СЕВЕРНОГО*

***И.А. Дябкин***

**Дябкин Игорь Анатольевич** – кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры литературы и мировой художественной культуры Амурского государственного университета (г. Благовещенск).

Контактный адрес: igor-dyabkin@ mail.ru

В статье рассматривается творчество писателя-эмигранта П.А. Северного, которое было неразрывно связано с культурой и литературой дальневосточного зарубежья. В работе показан образ традиционного Китая в произведениях «шанхайского периода» П. Северного. По мнению писателя, сохранение культурных корней, обычаев и традиций позволяет сохранить свои этнические корни.

***Ключевые слова:*** Дальний Восток, Китай, китайцы, традиционная китайская культура, этнические традиции, дальневосточное зарубежье, эмиграция.

«*Немец с русскою душой*», один из самых издаваемых писателей «русского Китая», «*ровесник века революций, мятежей и войн, судьба которого может послужить темой исторического романа*» [3: с. 5] – так отзывались о творчестве Павла Северного дальневосточные писатели-эмигранты.

Творчество Павла Александровича Северного – отдельная страница в истории русского дальневосточного зарубежья. Несмотря на то, что в последнее десятилетие современные исследователи проявляют интерес к изучению жизненного и творческого пути писателя, несмотря на подвижническую роль живущего ныне сына писателя, Арсения Павловича Северного, в скрупулезном собирании библиографии, издании книг отца, сохранении и популяризации его творческого наследия, все же многие факты его биографии остаются загадками. «*Многие сведения о жизненном и творческом пути писателя скудны и зачастую больше похожи на легенды <…> нет ни одной серьезной литературоведческой работы о его творчестве, нет даже его внятной биографии*» [22: с. 7] – указывает Л.П. Черникова, одна из немногих исследователей творческого наследия писателя-эмигранта.

Более того, среди работ современных ученых доминируют работы, посвященные изучению поэтики произведений, изданных уже в СССР, по возвращении семьи писателя из Шанхая. Внимание отечественных исследователей направлено на выявление художественных особенностей темы России и ее исторического прошлого в творчестве П.А. Северного (романы «Ледяной смех» (1930–1975), трилогия «Сказания о Старом Урале» (1969–1974) и т. д.) [8: с. 7; 20: с. 144–157; 24: с. 10]. При этом образ Китая, «*самой сказочной и чудесной страны Востока*», по выражению самого автора, остается неизученным. Вероятно потому, что множество публикаций Северного на сегодняшний день безвозвратно утрачено. По свидетельству сына писателя, перу Павла Северного принадлежит 154 произведения, но издано около ста из них [17].

Цель нашего исследования заключается не в восстановлении «белых пятен» в этапах творческого пути Павла Северного, а в выявлении художественного своеобразия образа Китая в произведениях автора, написанных в эмигрантском периоде творчества: «Свечи монашеского обета» (1931), «Фарфоровый китаец качает головой» (1937), «Озеро голубой цапли» (1938), «Слезинка» (1941).

Павел Александрович Северный принадлежал к древнему дворянскому роду фон Ольбрих. Отец его, барон Александр Викентьевич фон Ольбрих, был потомком «русских немцев», ведущих свой род еще со времен Петра I, работал горным инженером в селе Верхний Уфалей, где 27 сентября 1900 г. родился будущий писатель.

Псевдоним «Северный» появился уже в эмиграции, в Харбине. Сам писатель, размышляя об истоках своего псевдонима, говорил, что в нем «*слышится тоска по России, по Русскому Северу*» (детство писателя прошло на берегах реки Косьвы, на Северном Урале). С. Аюпов в статье «Мила нам добра весть о нашей стороне: "Тургеневская сказка" Павла Северного» утверждает, ссылаясь на высказывание самого писателя, что исток псевдонима – «*…стихи М.Ю. Лермонтова о тучках небесных, которые мчатся "с милого севера в сторону юж-*

* Работа выполнена в рамках проекта РНФ № 14-18-00308 «Этнические миграции как фактор цивилизационных взаимодействий и социокультурных трансформаций в Восточной Азии (история и современность)».

*ную", в частности в тот самый "южный" Шанхай, где многие годы жил и творил писатель-изгнанник*» [2: с. 129]. При этом первоисточник С. Аюповым, к сожалению, не указывается. Несмотря на это, псевдоним стал фамилией его будущей семьи. Любопытно, что сын писателя долгое время не знал о потомственных корнях своего отца: «*Сам я еще в детстве совершенно случайно узнал, что мой отец – барон. Как-то в Шанхае нас пригласили в гости на прием к французскому вице-консулу, его жена была русской, подругой мамы по юности. Тогда было не принято детей сажать за стол вместе со взрослыми. Дети не должны были знать, что делают и о чем говорят взрослые. Меня проводили в огромную библиотеку, где я случайно обнаружил книгу "Русские в Шанхае". Перелистывая страницы, внезапно увидел там фотографию отца, под ней, значит, сопроводительная надпись. До сих пор помню, как нелегко было броситься в соседнюю комнату с расспросами. Когда вернулись домой, я тут же выпалил: "Папа, ты что – барон?! ". Родители очень испугались, зашикали на меня, попросили молчать и никому не говорить. Понятно – родители боялись всего: и белых, и красных. Боялись иногда не то, что слово сказать – не так посмотреть… Так я узнал о происхождении своего отца*» [18].

В 1903 г. семью барона А.В. фон Ольбриха переводят в г. Невьянск. Павел Александрович Северный получил достойное домашнее образование. С детства проявлял большой интерес к живописи, сам неплохо рисовал, любил слушать были о дремучих уральских лесах от местных жителей. Рассказы уральского старца Макара Свечкина впоследствии станут сюжетной основой книги «Топтыгин с Косьвы», написанной для детей и изданной в 1956 г. в Чкалове.

Во время Первой мировой войны П.А. Северный заканчивает гимназию в Перми и осенью 1916 г. добровольцем уходит на фронт. «*Это было не просто проявлением патриотизма*, – укажет он в своей автобиографии, – *я хотел доказать, что, будучи немцем, готов бороться с врагами России за веру, царя и Отечество. Революцию не принял. Был воспитан монархистом*» [11: с. 5]. Но революцию принял его отец, не единожды участвовавший в забастовках на заводе. Тем не менее отца с матерью расстреливают в 1919 г., а Павел Северный присоединяется к армии Колчака. Был ли лично знаком писатель с адмиралом А.В. Колчаком? Вопрос довольно спорный (по свидетельству Арсения Павловича, отец был знаком не только с легендарным адмиралом, но и с генералом М.К. Дитерихсом и князем Ананьевым). Затем принимает участие в знаменитом Ледяном походе, попадает в плен к большевикам, из которого в 1921 г. через Маньчжурию, бежит в Харбин. Эти события своей жизни Павел Северный опишет в сборнике «Только мое, а может быть и ваше» (1924), в рассказе «Гимн» (1941), в романе «Ледяной смех» (1920–1975).

В Харбине П.А. Северный завил о себе как драматург: в 1922 г. отдельным изданием выходит его пьеса «Смерть императора Николая II». Надо сказать, что интерес к театру и драматургии появился со времен Пермской гимназии, еще в дореволюционной России писатель работал драматическим актером в екатеринбургской труппе П.П. Медведева. Интерес к театру останется на всю жизнь. В Харбине, а затем и в Шанхае Северный проявит себя как талантливый актер. Имеющиеся сведения о «харбинском периоде» творчества Павла Северного достаточно скудны. Известно лишь, что он пробыл в Харбине около двенадцати лет, работал на КВЖД, выступал в качестве артиста антрепризных спектаклей, некоторое время участвовал в «Чураевке», опубликовал сборник рассказов «Только мое, а может быть и ваше» (1924), напечатал в первом и последнем выпуске литературно-художественного сборника «Багульник» рассказ «Свечи монашеского обета» (1931) [13].

Сын писателя утверждает, что отец не любил вспоминать о жизни в Харбине, тому виной – безработица и постоянная нужда. Позже, в рассказе «Письмо к сестре» (1935) он так опишет многонациональный Харбин: «*Да, я живу в Китае, в стране, о которой ты ничего не знаешь… Живу в большом городе… в свалке каменных ящиков живут люди. Они мучат друг друга различными чувствами, скалят от злости и зависти зубы, грызутся между собой и иногда даже загрызают*» [1: с. 9]. Арсений Павлович Северный, спустя полвека, вспоминает: «*Сегодня очень трудно понять нашу жизнь в Китае. О Харбине я ничего не помню, отец говорил о нем мало. Про Шанхай помню многое, но могу сказать одно – русская эмиграция была страшно не дружна, завистлива, распускала нелепые слухи, которые нелегко было опровергать, постоянные доносы. Вот в такой среде надо было существовать…*» [22: с. 68].

Тем не менее любовь к Китаю П. Северный пронес через всю жизнь. Россия и Китай стали духовными доминантами, неисчерпаемым источником сюжетов. «*Любовь к Китаю началась с Шанхая*» [10], – пишет А.П. Северный. На «шанхайский период» приходится расцвет творчества П.А. Северного. В Шанхай Северный отправился в 1932 г., после оккупации Маньчжурии японцами. Здесь, в 1935 г. он женится на Тамаре Александровне Купер, в родословной у которой были и китайцы, и американцы, она стала «музой» писателя, ей он посвятил роман «Косая Мадонна». В 1939 г. у них рождается сын Арсений. Большая часть его произ-

ведений была опубликована в Шанхае: «Косая Мадонна» (1937), «Тургеневская сказка» (1937), «Лэди» (1938), «Озеро голубой цапли» (1938), «Черные лебеди» (1941), «Следи лаптей» (1943) и др. В Шанхае П.А. Северный становится участником литературного объединения «Понедельник» содружества ХЛАМ, «Содружества русских работников искусств». Однако Северный недолго оставался в рядах литературных объединений – «*это не приносило плодов,* – писал он, – *поэтому творил по принципу Цветаевой – "ни с кем"*» [11: с. 19]. В середине 1930-х гг. Северный знакомится с Ф.И. Шаляпиным и А.Н. Вертинским (добавим в круг знакомств писателя Н.К. Рериха, Р. Тагора, Лу Синя, Лин-фон-Миня, М.А. Кичигина, М. Домрачева и др.).

Образ Китая в творчестве Павла Северного выступает как художественный и этнокультурный концепт. Источником для вдохновения писателя являлась китайская экзотика. Уже в конце жизненного пути Северный указывал в своей автобиографии: «*Годы, прожитые в стране, позволили узнать ее историю, быт населяющих народностей и всю схоластику конфуцианства, даосизма и буддизма, то есть весь мистический дурман религий, цепко державших разум страны в своей власти. Узнавалось все медленно, до многого приходилось додумываться из-за незнания языка со множеством провинциальных наречий. Меня особенно интересовало прошлое страны… Я старался захватить все, что было для меня необычным*» [11: с. 1]. Большую роль в познании тайн китайской культуры, быта и традиций китайцев сыграл его пеший поход из Харбина в Шанхай в 1932 г. «Необычное прошлое» Китая с его многовековыми традициями – становится главным объектом изображения автора в произведениях, вышедших в Шанхае в 1930–1940 гг.

Он обращается к изображению традиционной китайской культуры, поэтому нередко образ Китая у Северного облекается в идиллические описания. Хотя к концу 1920-х гг. Китай уже не был тем старозаветным, императорским Китаем. Страна была охвачена огнем революции. Для автора важным было показать те многовековые культурно-религиозные традиции, почитание которых помогает китайцам сохранить свою этничность. По предположению С. Аюпова, отчасти причиной этому были монархические взгляды писателя. Он был противником революционного терроризма, разрушающего любые многовековые традиции [2: с. 129]. Революционные потрясения в современном писателю Китае сопоставлялись им с горькой участью «*своей страны лихой*», отсюда возникал образ «*сказочного и чудесного Китая*» как основы существования самобытной древнейшей культуры.

Подступом к образу «сказочного Китая» стал уже упомянутый рассказ «Свечи монашеского обета» (1931). В единственном выпуске литературно-художественного сборника «Багульник» были опубликованы рассказы и очерки, объединенные темой Востока: «По Пекину» Вс.Н. Иванова, «Дела Чингизовы» В. Логинова, «Японские силуэты» Л. Астахова и др. В рассказе «Свечи монашеского обета» писатель обращается к особой теме – описанию таинства посвящения буддийских монахов. «*Он любил подолгу бродить в храме*, – говорит сын писателя, – *смотреть на то, как китайцы молятся Будде… Однажды даже, подсадив меня на дерево, из которого был виден храм, сам в небольшое отверстие в стене смотрел, как принимают в монахи*» [18]. Сюжет рассказа сводится к детальному описанию «*великого таинства отрешения людей от мира*» [14: с. 292]. Религиозные традиции китайцев воспринимаются автором как органичные составляющие их жизни. В рассказе перед читателем предстает образ «мистической страны» Маньчжурии, завороженной январской метельной ночью, во время которой под звуки набата совершается древний религиозный обряд: «*В огромном зале главного храма в эти часы совершалось великое таинство отрешения людей от мира. Таинство бронзовой религии. В полумраке, сизом от чада сандаловых свечей, скупо поблескивали блики на величавом изображении Грядущего Будды*» [14: с. 292].

Надо сказать, что уже в данном рассказе проявляется особенная манера повествования автора: изображение культурно-религиозных традиций китайцев сопровождается детальными описаниями, просторными пейзажными зарисовками. Сюжетная линия при этом сведена к минимуму. Рассказ в прозе П.А. Северного теряет свою жанровую определенность. В жанровом отношении произведение П. Северного обладает характерными признаками рассказа-миниатюры[1]: неразвитость сюжетной линии, отсутствие традиционных композиционных элементов, особое построение хронотопа («сжат до одномоментности, до масштабов точки»). С другой стороны, рассказ обладает жанрообразующими чертами очерка (ослабленный сюжет, «описание с

[1] Под лирической миниатюрой понимается «литературный термин, заимствованный из живописи. В живописи означает исполненную красками небольших размеров картинку, книжную заставку, концовку и т. п. По аналогии с произведениями живописи, термин «миниатюра» применяется и к произведениям художественного слова: как и в живописи, первой характеризующей чертой миниатюры – литературного произведения служат ее небольшие размеры: 5–10 страниц. По форме соответствует известному в отечественной литературе жанру стихотворений в прозе». Под «рассказом-миниатюрой» понимается «разновидность жанра миниатюры, для которого характерен совершенно неразвитый сюжет, отсутствие традиционных завязок, развязок и т.п.». [4: с. 443].

натуры единичных явлений действительности, осмысленных автором в их типичности», лирико-философский пафос и т. д.) [2: с. 223].

Только в последней части рассказа дан событийный план: автором детально воспроизводятся муки буддийских монахов, которые, преодолевая нестерпимую боль от огня, пытаются стать достойными Будды: «*И только трое оказались достойными приблизиться к Будде, только трое вынесли испытание: свечи догорели и погасли на их головах, по их лицам струилась кровь, кожа на лбах вспухла от ожогов*» [14: с. 293].

В повести «Фарфоровый китаец качает головой» (1937) эпически-фабульное начало выступает на передний план. Источником сюжета послужили китайские легенды и предания о священном жители тайги – «Великом Ване» [6: с. 336–343; 7: с. 119–139; 19: с. 511–512], а также социокультурная атмосфера эмигрантского Шанхая середины 1930-х гг.: «*Шанхай был в Китае городом сказочных возможностей, но надо было знать Шанхай! Тут требовалась своя, шанхайская сноровка! <…> Здесь пользовалось уважением только то, что сохранило свое национальное лицо <…> Но нужно, чтобы это лицо знало себе цену, хранило на себе печать национальной гордости*» [23: с. 52]. П. Северный рисует уникальный образ «желтого Вавилона». Читатель погружается в атмосферу средневекового Китая с его многовековыми традициями: «*Жизнь народа шла здесь, как несколько веков тому назад, когда Китаем правили династии императоров. Не менялась жизнь. Отсутствие больших дорог, удаленность от промышленных городов, глушь горных лесов не манила к себе ласточек цивилизации и новой послереволюционной жизни Китая. Здесь жизнь народа всецело зависела от доброты природы*» [23: с. 52].

По сюжету, в результате авиакатастрофы, в Шанхае оказываются два американца – авиатор Гордон и репортер Дороти, для которой пребывание в многонациональном Шанхае становится этапом на пути к осуществлению ее «американской мечты». Герои являются носителями типичных черт западно-европейской ментальности, они воспринимают Китай как «*удивительную страну*», в которой «*первобытность сохранила еще свои следы*» [16: с. 43]. Так, Дороти испытывает мистический страх перед статуей Будды, «*глаза которого загадочно улыбались сумеркам*». Магистральной темой лирических отступлений является описание буддийского храма – воплощения «божественных сил природы».

Пожилой китаец Лин, получивший образование в Европе, почитает исконные традиции китайцев. Он считает, что «*жизнь Китая должна идти вперед, совершенствоваться и улучшаться, но народ должен достигать своего благополучия, не теряя своей самобытности*» [16: с. 35], поэтому он выступает противником тех, кто разрушает «*грандиозный и величественно прекрасный Китай прошлых столетий*», уничтожая древности, «*сдирая со стен древних храмов редчайшие мудрости и заменяя их надписями из кодексов новых политических идей, <…> рекламой мыла и сигарет*» [16: с. 35]. При этом он не является противником Запада, для него важно сохранить свои этнические корни, а возможно это лишь через почитание религиозно-культурных традиций древности.

Обращение к детальным пейзажным зарисовкам позволяет автору создать образ «*грандиозного и величественно прекрасного*» Шанхая, живущего вопреки революционным событиям. Образ экзотического Китая для П. Северного является благоприятным фоном, на котором оживают сюжеты древних китайских легенд: история о статуэтке фарфорового китайца и его верного хранителя – тигрицы подтверждает мистические верования старого китайца Лина, убежденного, что в статуэтку «знатного мандарина», сделанную в России, переселилась душа его первой возлюбленной – русской красавицы Ксении. После ее смерти даосский монах, посетивший Лина, принес ему маленького тигренка: «*По его словам, всесильный Будда явился к нему ночью в сопровождении тигрицы, которая по повелению божества в пасти принесла к порогу убогой кельи своего детеныша. Будда приказал ему отнести тигренка в дом. Фанатично верующий монах уверял меня, что в теле тигренка живет душа умершей женщины. Согласно воле Будды, в течение пяти лет нога ни одной женщины не смеет переступать порог моего дома. Покидая меня, монах приказал не нарушать всесильной божественной воли, сказав также, что в случае насильственной смерти тигрицы мою жизнь на каждом шагу будет подстерегать смерть…*» [16: с. 61]. По иронии судьбы, влюбленная в Лина китаянка Сюнь-хуа из ревности пытается разбить статуэтку. В схватке с разъяренной тигрицей погибают и Сюнь-хуа, и священное животное, остается жить лишь фарфоровая статуэтка китайца-мандарина.

Схожим в сюжетно-тематическом и композиционном плане является повесть «Озеро голубой цапли» (1938). Писатель вновь обращается к тем мифологемам, которые являются основами традиционной китайской ментальности, а многие из них до сих пор живы в сознании современных китайцев – это почитание Священных мест, культ императора [5: с. 521–523], культ природы [9: с. 39–51], «сыновней почтительности», почитание мудрости и др. И вновь основная сюжетная линия – повествование об уединенной жизни старого маршала Шун-ченчанга на острове около священного «озера голубой цапли» и буддийского монастыря «Лестница млеч-

ного пути» – ретушируется детальными зарисовками экзотической китайской природы. Столь частые пейзажные зарисовки в прозе П.А. Северного продиктованы передачей особого медитативного, мифопоэтического отношения китайцев к природе.

При этом стоит упомянуть, что сам писатель не только любил живопись и дружил со многими русскими художниками в Китае, но и прекрасно рисовал сам. Во время своего путешествия по Маньчжурии писатель постоянно делал «зарисовки с натуры», изображал быт и традиции китайцев в технике миниатюр и вообще увлекался искусством «тунцао чжи» – миниатюрой на лубе [21]. «*У П. Северного есть наблюдательность, есть любовь к красоте, заставляющая его подчас "перерисовывать" свои ярко-выписанные картины*, – говорил о П.А. Северном Н.К. Рерих, – *его творчество вообще – это рисование*» [23: с. 55]. Лирические отступления автора на тему пейзажных зарисовок действительно напоминают китайские миниатюры. Каждое из описаний строится автором как отдельная картинка, как живописное статичное изображение действительности: «*В легендах говорилось, что озеро священно. <…> Озеро в стране древних легенд, и в некоторых из них о нем рассказано много таинственных небылиц. <…> На одном из берегов, там, где скалы близко подступают к воде отвесной кручей, стоят пагоды буддийского монастыря – "Лестница млечного пути"*» [12: с. 116–117].

Именно среди такого экзотического пейзажа расположилось поместье Шун-чен-чанга, который «*пережил многих друзей и соратников ушедшего императорского периода <…> Страну ведут сейчас к свету незнакомые ему вожди*» [12: с. 121], а он вернулся в свое поместье, как в колыбель. Здесь для него время остановилось. Жизнь старого маршала в поместье описывается автором как постоянное возвращение в средневековое прошлое. Образ дворца Шун-чен-чанга – символ императорского Китая: зал этого дворца, окутанный дымкой опиума, «*помнил улыбки четырех веков*», «*на стенах развешаны уникумы редчайших панно с изображением мудреца Шун-Лао*», на столах – «*вазы из старинного бледно-розового фарфора*», «*на одной из стен висит портрет Ли-хун-чанга*» [12: с. 121] и т. д. Не случайно в это древнем поместье оживают средневековые сюжеты: наказание своей возлюбленной и заточение ее в башню, примирение с сыном Ченом и его семьей.

Другой образ – образ «каменного Шанхая» писатель изобразил в рассказе «Слезинка». Это одно из немногих произведений «шанхайского периода», в котором Северный обращается к изображению суровых будней многонационального Шанхая. Уже в самом начале рассказа читатель видит современный писателю Шанхай 1930-х гг. XX в.: «*Август. Нестерпимо душная ночь. Воздух неподвижен. Каменный Шанхай, накалённый солнцем, влажной испариной душил всё живое, мечтавшее только свободно дышать…*» [15: с. 128]. Героиней рассказа является русская эмигрантка Надя Сухина, которая работает партнершей для танцев в ночном кабаре, чтобы прокормить свою пятилетнюю дочь Люсю: «*Приманкой бара для его успеха были молодые, красивые партнёрши для танцев всех национальностей, но самыми красивыми среди них, по общему признанию, были русские и полукровки*» [12: с. 122]. Однако в жизни несчастной девушки случается горе: сильно заболевает дочь. Мир для Нади, и без того омрачающийся тяжестью бытия, становится невыносимым. Для героини настают тяжёлые часы ожидания. Она надеется, что злой недуг отойдёт, но этого не происходит. В конце рассказа Надя засыпает рядом со спящим ребёнком, а проснувшись, обнаруживает дочь мёртвой: «*наклонилась к ребёнку, заметила его синеватую бледность, головка девочки неудобно закинулась назад, в ямочке правого глаза крупная капля слезинки*» [15: с. 128]. В незамысловатом сюжете писатель отразил типичную историю жизни одной из русских беженок, волею судьбы оказавшейся в эмигрантском Шанхае. Однако данный рассказ является, пожалуй, единственным произведением, в котором нет изображения древних культурных традиций китайцев, пейзажных зарисовок китайской природы и китайских храмов.

Таким образом, художественное своеобразие Китая в прозе П.А. Северного заключается в создании автором идиллического образа Китая как «*грандиозной и величественной*», «*сказочной и чудесной страны*», сохранившей очарование и экзотику древности и противостоящей всем историческим катаклизмам. Такой образ Китая, безусловно, не соответствовал исторической действительности страны тех лет, но в прозе Северного он выступает как этнокультурный концепт. Согласно писателю только в сохранении исконных культурно-религиозных традиций и обычаев возможно не потерять свою этничность.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. *Агафонов, А.* О творчестве Павла Северного. Штрихи к портрету / А. Агафонов // Северный П.А. Ледяной смех. – М. – Подольск : Академия-XXI. – С. 9.

1. *Аюпов, С.* «Мила нам добра весть о нашей стороне»: «Тургеневская сказка» Павла Северного / С. Аюпов // Бельские просторы. – 2013. – № 10. – С. 129.

3. <*Б.п.* >На «Понедельнике» // Шанхайская заря. – 7 февраля. – 1934. – С. 5.

4. *Дынник В.* Миниатюра / В. Дынник // Литературная энциклопедия : словарь литературных терминов. В 2 т. Т. 1. А-П ; под ред. Н. Бродского [и др.]. – М.-Л. : Изд-во Л.Д. Френкель, 1925. – С. 443.

5. *Забияко, А.П.* Китайцев древних религия / А.П. Заби-

яко // Энциклопедия религий ; под ред. А.П. Забияко, А.Н. Красникова, Е.С. Элбакян. – М. : Академический проект, 2008 – С. 521–523.

6. *Забияко, А.А.* Женьшень, тигр, священные места: мифологемы дальневосточного фронтира в творчестве писателей-эмигрантов / А.А. Забияко // Россия и Китай на дальневосточных рубежах.; под ред А.П. Забияко. – Вып. 9. – Благовещенск : Изд-во Амурского гос. ун-та, 2010. – С. 336–343.

7. *Забияко, А.А.* «Фронтирная мифология» в художественной рефлексии дальневосточных писателей (20–30 гг. XX в.) / А.А. Забияко // Россия и Китай на дальневосточных рубежах ; под ред. А.П. Забияко, А.А. Забияко. – Вып. 10. – Благовещенск : Изд-во Амур. гос. ун-та, 2010. – С. 119–139.

8. *Капитонова, Н.* Открытие Северного / Н. Капитонова // Пенсионеръ. – Челябинск. – 2013. – 18 декабря. – С. 7.

9. *Ли, Иннань* Китайцы и природа : о некоторых особенностях китайской ментальности / Ли Иннань // Россия и Китай на дальневосточных рубежах ; под ред. А.П. Забияко, А.А. Забияко. – Вып. 10. – Благовещенск : Изд-во Амур. гос. ун-та, 2010. – С. 39–51.

10. Переписка с А.П. Северным от 23.02.2015 // Личный архив И.А. Дябкина.

11. *Северный, П.А.* Автобиография / П.А. Северный// Личный архив А.П. Северного.

12. *Северный, П.А.* Озеро голубой цапли / П.А. Северный // Литература русского зарубежья. Восточная ветвь. Т. 1. Проза. В 3 ч. Ч. 3. Р–Я ; сост., общ. ред. А.А. Забияко, Г.В. Эфендиевой. – Благовещенск : Изд-во АмГУ, 2013. – С. 116–127.

13. *Северный, П.А.* Свечи монашеского обета / П.А. Северный // Багульник. – Харбин, 1931. – С. 34–37.

14. *Северный, П.А.* Свечи монашеского обета / П.А. Северный// Подольский альманах. – 2008. – № 12. – С. 292.

15. *Северный П.А.* Слезинка / П.А. Северный // Литература русского зарубежья. Восточная ветвь. Т.1. Проза. В 3 ч. Ч. 3. Р–Я ; сост., общ. ред. А.А. Забияко, Г.В. Эфендиевой. – Благовещенск : Изд-во АмГУ, 2013. – С. 128–132.

16. *Северный, П.А.* Фарфоровый китаец качает головой / П.А. Северный. – Шанхай, 1937. – С. 43.

17. Стенограмма беседы Дябкина И.А. с Арсением Павловичем Северным от 29.10.2014 // Фоноархив источниковедческой лаборатории Амурского государственного университета «Центр изучения дальневосточной эмиграции».

18. Стенограмма беседы И.А. Дябкина с Арсением Павловичем Северным от 19.02.2015 // Фоноархив источниковедческой лаборатории Амурского государственного университета «Центр изучения дальневосточной эмиграции».

19. *Топоров, В.Н.* Тигр / В.Н. Топоров // Мифы народов мира : энциклопедия. Т. 2. – М. : Советская энциклопедия, 1987. – С. 511–512.

20. *Федоров, П.И.* Символы веры барона П.А. фон Ольбриха / П.И. Федоров // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. – 2010. – № 23. – С. 144–157.

21. *Цешинская, Е.А.* Общество и государство в Китае : XXXLII научная конференция: к 100-летию со дня рождения Л.И. Думана / Е.А. Цишинская // Институт востоковедения ; сост. и отв. ред. С.И. Блюмхен. – М. : Восточная литература, 2007. – 352 с.

22. *Черникова, Л.П.* Мост в прошлое везунчика-барона: (штрихи к портрету русского писателя Павла Северного / Л.П. Черникова. – Уфа : Вагант, 2011. – С. 7.

23. *Черникова, Л.П.* Мост в прошлое Павла Северного / Л.П. Черникова // Шире круг. – 2010. – № 6. – С. 51–55.

24. *Черных, В.* Дни писателя Северного в Уфалее / В. Черных // Уфалейский рабочий. – 2005. – 11 октября. – С. 10.

# МИГРАЦИОННАЯ ПОЛИТИКА В ДАЛЬНЕВОСТОЧНОМ РЕГИОНЕ: ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПРАКТИК КАК ФАКТОР ВОЗДЕЙСТВИЯ НА СОЦИАЛЬНУЮ АДАПТАЦИЮ МИГРАНТОВ

***А.С. Ким***

***Е.Ю. Довгополов***

***Т.В. Пономаренко***

**Ким Александр Сергеевич** – доктор политических наук, профессор кафедры социологии, политологии и регионоведения Тихоокеанского государственного университета (г. Владивосток).

Контактный адрес: stosorok2005@yandex.ru

**Довгополов Егор Юрьевич** – кандидат юридических наук, доцент, юрист Центра исследования проблем российского права (г. Москва).

Контактный адрес: Degor@pochta.ru

**Пономаренко Татьяна Владимировна** – старший преподаватель кафедры иностранных языков Тихоокеанского государственного университета (г. Владивосток).

Контактный адрес: ponomar07@mail.ru

В статье анализируется проблема институционализации социальных практик миграционной политики в Дальневосточном регионе. Рассматриваются вопросы социальной адаптации мигрантов, обосновывается воздействие на нее процесса институционализации миграционной политики. Выявляется главный фактор, встающий барьером на пути успешной социальной адаптации мигрантов. Раскрываются причины разнообразия практик миграционной политики на региональном уровне и отсутствия целенаправленного институционального процесса в сфере взаимодействия мигрантов с принимающим обществом на Дальнем Востоке России.

***Ключевые слова:*** миграционная политика, социальная адаптация мигрантов, институционализация, социальные практики, Дальневосточный регион.

Региональные этнические и миграционные процессы трудно в содержательном плане отделить друг от друга. Это связано с известной природой этих процессов, протекающих в условиях постсоветского транзита как в России в целом, так и в частности на ее Дальнем Востоке. Миграционные потоки на дальневосточных территориях в значительной степени носят этническую окраску, поскольку связаны с трудовой и нелегальной миграцией представителей титульных этносов из стран СНГ и Китая. Что же касается Государственной программы содействия добровольному переселению соотечественников, потенциально направленной на привлечение культурно близкого россиянам населения, то известный дальневосточный исследователь миграции Е.Л. Мотрич констатирует провальность данной программы [5; 11: с. 207–208]. Следовательно, имеют место значительный этнокультурный багаж, который берут с собой мигранты, и, что немаловажно, реакция местного (старожильческого) населения, воспринимающего приезжих как психологическую и культурную угрозу. Именно поэтому регулирование миграционных процессов на дальневосточных территориях во многом сопряжено с управлением межэтническими взаимодействиями и, следовательно, речь идет не просто о миграционной политике, а об ее этнических аспектах, т. е. не просто об этнической, а об этномиграционной политике.

С точки зрения управления проблемами этномиграционной напряженности, особо важна роль соответствующих социальных институтов, реализующих этномиграционную политику. В данном аспекте следует отметить, что последнее обстоятельство следует рассматривать как базовый, основополагающий фактор, влияющий на успешность социальной адаптации мигрантов в принимающем обществе.

Прежде чем рассматривать содержание вышеуказанного фактора, целесообразно рассмотреть то, на что он влияет, – феномен социальной адаптации мигрантов. Адаптацию в наиболее общем виде можно определить как аспект жизнедеятельности индивида или общности, в котором реализуется их свойство самосохраняться, функционировать и развиваться в конкретных условиях социальной среды. Совокупность процессов адаптации социальных индивидов и

общностей составляет их адаптирование к условиям окружающего социума. Если говорить о состоянии индивидов и общностей, которое достигается в процессе адаптации, то речь должна идти об их адаптированности. Мера адаптированности, а следовательно, устойчивости индивидов и общностей к конкретным условиям социальной среды составляет их резистентность [4: с. 119]. Последнюю следует определять как устойчивость (сопротивляемость) индивидов и групп в целом или их качеств в отдельности к различным неблагоприятным факторам социума. Резистентность показательна с точки зрения степени вероятности развития жизнедеятельности индивидов и общностей в конкретных условиях определенной социальной среды.

Начальной точкой процессов адаптации мигрантов является обнаружение и установление различий между существующим уровнем их адаптированности (резистентности) и необходимым ее уровнем в условиях конкретного воздействия различных факторов принимающего социума. Далее следует развертывание целой гаммы процессов, которые направлены на достижение необходимого уровня адаптированности (резистентности). Необходимо отметить, что адаптационные процессы имеют специфические проявления в зависимости от различных этапов (стадий) нахождения мигрантов в принимающем обществе. В ходе этих процессов происходит рост адаптационных возможностей на восходящем этапе нахождения мигрантов в новом социуме. Этот рост определяется:

– значительным потенциалом приспособления, обусловленным острым желанием быстрее заблокировать (хотя бы на некоторое время) прежние социокультурные установки и освоиться в незнакомых условиях;

– расширением и умножением опыта взаимодействия с нормами и ценностями новой социальной среды.

Российские исследователи миграции С.К. Бондырева и Д.В. Колесов выделяют две стратегии адаптации мигрантов. Закрытая стратегия заключается в компенсационной адаптации: противодействии, уравновешивании и нейтрализации. Открытая стратегия предполагает модификацию: вживание, усвоение, освоение [4: с. 127].

Противоречие между усвоением новых норм и ценностей и их неприятием является основным в адаптационном процессе. Оно определяется необходимостью выбора между сохранением своей этнокультурной специфичности и стремлением добиться социального благополучия в принимающем обществе. Определяющим является выживание в новой социальной среде, хотя в некоторых ситуациях неприятие чужого может быть настолько сильным, что индивиды и группы во имя сохранения самобытности идут на конфликт с устоями доминантной культуры. Например, сюжеты современной западно-европейской жизни наполнены содержанием, в котором явственно проглядывается противостояние новоявленных диаспор и старожильческого населения по линиям фундаментальных религиозно-культурных разломов.

Наиболее рациональным вариантом социальной адаптации мигрантов является сочетание стратегий: индивиды усваивают символы новой социальной среды, осваиваются с ее ценностями и образцами поведения, но в повседневной жизни сохраняют культурную самобытность. Именно взаимодополнением двух стратегий посредством их распределения в повседневной и общественной жизни в принимающем обществе определяется жизнеспособность иммиграционных сообществ: им удается и сохранить элементы прежней культуры, и в то же время успешно освоиться на новом месте, зачастую в самых сложных и непредсказуемых условиях. Поэтому нередки случаи, когда уровень жизни мигрантов выше уровня жизни автохонного населения. «И одним из факторов этого преуспеяния является обогащение сенсорного и интеллектуального опыта мигранта: он и свое сохраняет, и чужое осваивает, и в соответствующих случаях может им пользоваться. Но это возможно лишь в том случае, если он владеет обеими стратегиями адаптации» [4: с. 131].

Научный анализ социальной адаптации мигрантов позволяет выявлять ее слабые звенья и соответствующие зоны риска. Эффективность определения последних предполагает учет суммы основных трудностей, которые ожидают мигрантов на пути приспособления к условиям новой среды. К ним относятся:

– значительный объем новой социальной информации, которую следует очень быстро усваивать;

– необходимость формирования и установления множества новых социальных связей;

– сложность в формировании оценок новых социальных явлений и процессов и переоценке прежнего социокультурного опыта;

– разработка новых жизненных стратегий и ориентаций.

Следует отметить, что миграционные процессы – это «улица с двусторонним движением». С одной стороны, очень важны желание и готовность приезжих принять новую среду. С другой стороны, весьма значима позиция местного (старожильческого) населения. Ведь восприятие мигранта как чужого зачастую может перейти в термины чужеродного и враждебного. Такая ситуация может возникнуть как мультипликативный эффект от наложения друг на друга расовых, национально-этнических, региональных и религиозных различий. Однако даже без учета отношения автохонного населения сам факт незнакомой культурной среды уже вызывает сильнейший

стресс, определяемый в исследованиях, как «культурный» или «культурный шок». Именно поэтому базу управления процессами приспособления прибывших к новым условиям должен составлять мониторинг объективных сложностей социальной адаптации инокультурных сообществ. Следовательно, в этом и должна заключаться научно продуманная этномиграционная политика.

Между тем само по себе управление миграционными процессами в современной России (как целенаправленная деятельность) нуждается в специальном социально-политическом исследовании. При всей многогранности объекта исследования можно полагать, что одним из важнейших его аспектов является проблема институционализации миграционной политики на региональном уровне. Вообще институализация общественной жизни отражает проблемы установления определенных процедур социальных взаимодействий, обеспечивающих самовоспроизводящийся и налаженный характер процесса удовлетворения социально значимых потребностей людей. При этом само понятие социального института употребляется в разных значениях у представителей различных научных школ.

Так, традиционный (нормативный) социологический институционализм трактует институты как социальные нормы, имеющие конституирующее значение, т. е. детерминирующие представления и действия социальных акторов – субъектов социального взаимодействия. Такие нормы «первичны», они существуют независимо от индивидов как «объективная реальность» и имеют для них принудительную силу [13: с. 36]. Сторонники другого варианта традиционного институционализма, находящиеся на позиции рационального выбора, напротив, исходят из методологического принципа индивидуализма и концентрируют свое внимание на регулятивных аспектах социальных институтов: «…Институты – это "правила игры" в обществе, или, выражаясь более формально, созданные человеком ограничительные рамки, которые организуют взаимоотношения между людьми» [12: с. 17]. Однако, несмотря на вышеуказанные различия, оба варианта классического институционализма базируются на позитивистской парадигме.

Но, существует и неоинституционалистский подход, базирующийся на парадигме социального конструктивизма. При всех различиях между конструктивистскими направлениями все они рассматривают окружающую социальную среду не как объективную реальность, а как нечто в этой среде, чему придается определенное значение. Индивиды конструируют классифицирующие основания в виде схем типологизации, которые позволяют им производить дифференциацию. С помощью этой процедуры они придают некоторым сторонам объектов социальное значение [2]. В такой интерпретации институты рассматриваются как выступающие в виде схем мыслительные образы и социальные практики, которые ими поддерживаются.

Конструктивистские течения, которые делают акцент на вышеуказанном подходе, развивают когнитивную концепцию институтов, в соответствии с которой институты понимаются как когнитивные схемы (cognitive schemes), фреймы, фоновое знание (background knowledge), общие смыслы (shared meanings) и т.п. [18]. Другие варианты конструктивизма, напротив, акцентируют внимание на практиках. Они рассматривают институты как относительно устойчивые социальные практики или «модели (образцы, паттерны) социального взаимодействия (поведения)». Подобная концептуализация сама по себе имеет достаточно глубокие корни как в политической, так и социологической науке. Например, классической стала дефиниция С. Хантингтона: «Институты – это устойчивые, значимые и воспроизводящиеся формы поведения. Организации и процедуры могут сопровождаться различным уровнем институционализации. Институционализация – это процесс, посредством которого организации и процедуры приобретают ценность и устойчивость» [16: с. 32]. Разумеется, хантингтоновское определение не было изначально конструктивистским, но его легко интерпретировать в конструктивистском ключе [13: с. 37–38].

Как полагает пермский политолог П.В. Панов, «Об институционализации социальных практик, или об институционализированных социальных практиках можно говорить тогда, когда они приобретают значительную степень устойчивости» [13: с. 38]. По его мнению, «Такая устойчивость возникает по мере того, как в процессе повторяющихся социальных взаимодействий происходит согласование субъективных смыслов, и появляются эмпирически значимые взаимные ожидания, которые постепенно обретают «коллективный смысл» и превращаются в норму» [13: с. 38]. П.В. Панов полагает, что постепенно происходит объективация сложившихся норм, но хотя объективированная норма воспринимается индивидами как нечто внешнее, имеющее принудительное значение, она «существует» лишь постольку, поскольку акторы воспроизводят ее в социальных практиках. Акторы каждый раз заново «определяют ситуацию», поэтому устойчивость социальных практик всегда относительна [13: с. 38].

Исходя из вышеизложенного, следует отметить, что трактовка социальных институтов как относительно устойчивых социальных практик признает совокупность когнитивных схем, смыслов и значений как важную составляющую процесса институционализации, однако, не как институты, а как

«культурные основания» процессов институционализации. Необходимость различения институциональных практик и культурных оснований институционализации обусловлена также определенной их самостоятельностью относительно друг друга. «…Так, на базе одних и тех же культурных оснований могут возникать различные институциональные практики и, наоборот, акторы могут воспроизводить достаточно устойчивые социальные практики, основываясь на разных культурных смыслах» [13: с. 38].

Применительно к институционализации миграционной политики на региональном уровне следует отметить, что она проявляется в содержании складывающихся практик социального взаимодействия по поводу миграции на различных уровнях общественной жизни региона. В этом смысле можно согласиться с дальневосточным исследователем Л.Е. Бляхером и иркутским ученым К.В. Григоричевым, которые полагают, что существуют различные уровни таких практик, в том числе «…своего рода "народная миграционная политика", формирующаяся в ходе обыденных взаимодействий …» [3: с. 35]. Именно на уровне повседневного взаимодействия происходит ««материализация» миграционной политики, лишь отчасти совпадающая (или совсем не совпадающая) с рамочными условиями, задаваемыми на иных уровнях» [3: с. 35]. Как справедливо полагают Л.Е. Бляхер и К.В. Григоричев, значимость повседневного уровня определяется тем, что именно на нем «…вырабатывается репертуар практик, рождаются иррациональные (или рациональные) страхи и предпочтения, которые фиксируются на более высоких уровнях концептуализации миграционной политики, нередко закрепляясь в виде правовых норм» [3: с. 35]. С последним утверждением согласуется и мнение известного российского этноконфликтолога А.Р. Аклаева. Он отмечает, что «…опыт всех без исключения развитых западных стран показывает, что неизменным политическим последствием публичной политики мультикультурализма по отношению к постоянно и в массовом масштабе возрастающему числу этнических мигрантов является рост этнической интолерантности и контрмобилизации членов доминирующих групп…» [1: с. 371].

Именно страхи, воплощенные в различных мифах и стереотипах общественного сознания, зачастую находят прямое отражение в соответствующих документах и действиях властей по управлению миграционными и этническими процессами. Так, например, происходит концептуализация новых ощущаемых угроз для Дальнего Востока России посредством переосмысления старых. На данное обстоятельство справедливо указывают Л.Е. Бляхер и К.В. Григоричев, характеризуя сюжеты, связанные с «демографическим давлением» Китая, «бегством населения» с дальневосточных территорий [3: с. 43–44]. Исследователи обращают внимание на две ключевые мифологемы, ставшие детерминантами дальневосточной миграционной политики. Первая – стремительное сокращение населения «богатого региона», отток, внутренняя миграция. Вторая – нарастающая угроза заселения опустевшего региона внешними мигрантами, падение форпоста. Именно поэтому следует ужесточить миграционный контроль и режим пересечения государственной границы. Кроме того, необходимо удержать местное население и заселить регион новыми, но «своими» людьми, соотечественниками. Данные установки и были воплощены в миграционных программах, а следовательно, в действиях по миграционной политике в конце 90-х гг. XX в. и середине 2000-х гг. [3: с. 45–46].

Итак, мы видим наглядные примеры того, как различные мифы и стереотипы, оформляясь в совокупность когнитивных схем, смыслов и значений, составляют культурные основания процесса институционализации. На их базе возникают и воспроизводятся достаточно устойчивые институциональные практики миграционной политики. Причем они могут быть основаны не только на ценностях и представлениях «угрозы». Так, сводом ценностных ориентиров практик миграционной политики является соответствующая Концепция государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 г., утвержденная Президентом Российской Федерации 13 июня 2012 г. В качестве одной из важных задач в этом документе декларируется содействие адаптации и интеграции мигрантов, формированию конструктивного взаимодействия между мигрантами и принимающим сообществом. В рамках реализации этой задачи определяется такое направление, как содействие развитию в обществе культуры межнациональных и межрелигиозных отношений, формирование у мигрантов и принимающего сообщества навыков межкультурного общения, противодействия ксенофобии, национальной и расовой нетерпимости [8].

В этой связи можно отметить, что, отвечая на федеральный посыл, власти дальневосточных территорий на общественно-политическом уровне стимулируют образование и функционирование институтов национально-культурной автономии, а также автономных некоммерческих организаций, выступающих формами самоопределения этнических меньшинств. Так, в Хабаровском крае в 2011 г. тринадцать национальных объединений образовали филиал Ассамблеи народов России в Хабаровском крае, подписав совместный документ – декларацию с признанием в качестве приоритетов своей деятельности защиту прав каждого жителя на свое этнокультурное развитие и во имя противостояния

национально-экстремистским проявлениям [14]. В 2012 г. на базе данной структуры организована Ассамблея народов Хабаровского края [15: с. 297], объединяющая общественные организации представителей как местных этнических общностей, так и диаспор, сформировавшихся из граждан среднеазиатских стран СНГ. Такого типа объединения декларируются властями как институты гражданского общества, являющиеся главным партнером региональной исполнительной власти в части реализации Стратегии государственной национальной политики. Их значимость видится в возможностях по содействию межэтнической интеграции и формированию этнополитического консенсуса. Справедливости ради следует отметить, что есть примеры, подтверждающие это. Так, в рамках деятельности Ассамблеи народов Хабаровского края проводятся различные этнокультурные мероприятия, крупные мероприятия полиэтнического характера, акции предупреждения межэтнической напряженности и конфликтов. Здесь следует обратить внимание на одну из наиболее заметных акций – участие в проведении обряда примирения узбекской и киргизской диаспор «Плов примирения» [15: с. 298].

Осуществляется также практика формирования и применения образовательных инструментов влияния на миграционную ситуацию. Здесь можно привести пример реализации в г. Хабаровске в 2013–2014 гг. международного проекта «ТЕМПУС» («Бакалавриат – магистратура по социальной психологии для работы с мигрантами в России, Украине, Казахстане»), в котором принимали участие три образовательных учреждения г. Хабаровска: Дальневосточный государственный гуманитарный университет (ДВГГУ), Хабаровская государственная академия экономики и права (ХГАЭиП), Хабаровский педагогический колледж (ХПК), а также государственные и общественные организации: Министерство социальной защиты населения Хабаровского края, Центр по работе с населением Центрального района г. Хабаровска, Ассоциация народов Центральной Азии «Ватан» [10: с. 191]. Миссия проекта видится в обеспечении гарантии прав и защиты человеческого достоинства мигрантов. Составляющими одного из целевых векторов проекта являются:

– повышение взаимной толерантности местного населения и мигрантов в поликультурной среде Дальневосточного региона;

– появление новых востребованных специалистов, которые будут компетентны в оказании мигрантам социальной и психологической помощи в решении их проблем;

– разработка и внедрение инновационных технологий социально-психологической работы с мигрантами в регионе;

– создание ресурсного центра, аккумулирующего различные материалы, необходимые для работы с мигрантами, и открытого для широкого круга пользователей;

– увеличение количества мигрантов, успешно адаптировавшихся в новых условиях [10: с. 192].

В принципе сам факт формирования социально-гуманитарного инструментария повышения эффективности социальной адаптации мигрантов позитивен. Однако смущает кратковременность действия проекта, а также неопределенность реализации его организационных требований. В рамках институционализации образовательного целевого вектора проекта необходима подготовка 170 студентов (бакалавры и магистры) по программам «Социальная психология», «Социальная психология – конфликтология в работе с мигрантами», «Социальная работа с населением в поликультурной среде» [10: с. 193]. По признанию руководителя реализации проекта в г. Хабаровске Н.Б. Москвиной, основными проблемами являются:

– вопрос набора абитуриентов на программы бакалавриата и магистратуры, что предполагает выделение Министерством образования и науки Российской Федерации дополнительных бюджетных мест на данные направления подготовки;

– необходима поддержка органов местной власти, в чьей компетенции управление миграционными процессами в вопросах подготовки соответствующих специалистов и возможности их последующего трудоустройства;

– широкая рекламная кампания по привлечению потенциальных абитуриентов на указанные программы подготовки [10: с. 195].

Между тем потенциал студенческой молодежи, как и молодежь в целом, подвергается массированной информационной атаке в открытом информационном пространстве. Здесь влияние и традиционных СМИ, и Интернета, в сфере воздействия которых нередко присутствуют сюжеты, провоцирующие негативное отношение к мигрантам. Как справедливо отмечает дальневосточный исследователь проявлений ксенофобии и экстремизма в студенческой среде А.Ю. Завалишин, образно-сенситивная реетрансляция, предполагающая эффективное восприятие и запоминание парадоксальной и шокирующей обывателя информации, обусловливает вытеснение негативной информацией о тех или иных этносах позитивной информации [6: с. 113]. Молодежь особенно подвержена такому негативному воздействию в условиях отсутствия новой общегосударственной системы гражданского воспитания, которая необходима вместо развалившейся старой советской. Данное обстоятельство предопределило рост как предпосылок предрасположенности к усвоению радикальной националистической идео-

логии, так и этнического экстремизма в молодежной среде, выражающейся не только в соответствующих высказываниях и противоправном поведении по отношению к «нерусским», «понаехавшим», «мигрантам» и т. д., но и возникновении сплоченных законспирированных групп, проводящих акции устрашения и силового преследования представителей некоторых этносов. Притом эти группы сравнительно немногочисленны, по данным силовых структур численность таких групп имеет тенденцию к росту, усиливается их влияние в молодежной среде и, что самое главное, значительную часть их постоянного состава (по некоторым оценкам до 80 %) составляют студенты вузов и колледжей [7: с. 86]. Как отметил в своем выступлении начальник Центра по противодействию экстремизму УМВД России по Хабаровскому краю подполковник полиции Олег Колесник, «…в настоящее время ряд молодежных организаций праворадикального характера, действовавших на территории края в последние годы, прекратили свое существование, но при этом на их месте формируются новые группировки, сплоченные на идеологии национальной ненависти и превосходстве одних над другими, подражающие субкультуре "скинхедов", склонные к совершению насильственных преступлений на почве расовой неприязни, пропагандирующие идеи изоляции русского народа от жителей других государств, в первую очередь, граничащих с РФ» [9].

Итак, мы увидели примеры разнообразия практик в сфере социального взаимодействия мигрантов с принимающим обществом Дальневосточного региона. В широком диапазоне возникающих и воспроизводящихся институциональных практик миграционной политики просматриваются как культурные основания процесса институционализации, так и его организационно-структурные компоненты. В содержательном плане наблюдаются как интолерантные (даже экстремистские), так и толерантные (позитивные) когнитивные схемы, смыслы и значения, реализующиеся в определенных формах социального поведения. Одни из них по существу блокируют процесс позитивной социальной адаптации мигрантов, другие в той или иной степени содействуют ему. В связи с этим возникает вопрос: каковы причины не просто такого разнообразия практик миграционной политики, а отсутствия целенаправленного институционального процесса в сфере взаимодействия мигрантов с принимающим обществом, имеющего определенную логику и стратегическую цель, реализация которой способствовала бы сочетанию федеральных и региональных интересов в Дальневосточном регионе?

Определение и характеристика таких причин и составляют содержание выводов нашей статьи.

1. Существующее на сегодняшний день законодательство в сфере миграции носит неполный и несистемный характер. Так, на законодательном уровне не определены понятия «мигрант», «трудовой мигрант», «миграция», «миграционный процесс». Именно поэтому законодательство в сфере миграции не позволяет конкретно определить предмет своего регулирования и соответствующий круг субъектов миграционных взаимодействий. В федеральных законах отсутствует часть принятых международным правом терминов (например, «лицо, перемещенное внутри страны», «трудящийся-мигрант»). Это вызывает противоречие и затруднение в применении норм международных договоров не только на федеральном, но и на региональном уровне. На региональном уровне попытки использования этих терминов вызывают множественные конфликты с контрольными и надзорными органами [17: с. 348]. При этом основные усилия государства направлены на регулирование внешней миграции с участием граждан иностранных государств и противодействию нелегальной миграции. Вопросы внутренней миграции остаются без должного внимания. Между тем существует острая необходимость создания эффективного государственного механизма, направленного на сохранение кадрового потенциала Дальнего Востока, а также необходимость развития миграционного законодательства в направлении формирования основных понятий, которые бы четко и прозрачно отражали правовую сущность предмета регулирования – связи и отношения в сфере миграции.

2. Законодательные пробелы неизбежно приводят к появлению все новых и новых пустот в миграционных практиках. Эти пустоты заполняются неформальными социальными практиками, которые действуют нелегально, хотя диверсифицируют, адаптируют унифицированную федеральную миграционную политику к потребностям региона. Феномен комплекса неформальных практик логично подводит к вопросу о существовании различных акторов процесса институционализации. В круг субъектов миграционной политики входят, помимо региональных властных структур, бизнес-сообщества, органы местного самоуправления, локальные (территориальные) сообщества, средства массовой информации и т. д. [3: с. 55]. Разница интересов и методов многочисленных акторов институционального процесса, их восприятие формальных и неформальных правил игры на поле взаимодействия с мигрантами дает основание полагать социальную адаптацию мигрантов в принимающем дальневосточном социуме не просто как двусторонний процесс, а как более сложное системное явление. И связано это с тем, что невозможно гово-

рить о некой консолидированной позиции как мигрантов, так и принимающего общества.

3. Из вышеизложенного следует, что состав как мигрантов, так и принимающего сообщества внутренне неоднороден в силу значительной дифференцирующей разницы интересов различных групп тех и других. Мигранты неоднородны ввиду различия стратегий адаптации, использования практик взаимодействия с различными акторами принимающего социума. Различные группы последнего неоднородны по причине разного понимания значения миграционных потоков с точки зрения реализации групповых (корпоративных) интересов, стратегий и тактик их регулирования, а также восприятия ценностей и норм взаимодействия с мигрантами, тех правил и полномочий, которые заданы федеральным законодательством и региональными потребностями.

4. Внутренняя неоднородность регионального социума предопределяет не просто сумму институциональных практик, но и их противоречивое взаимодействие. Оно может быть как по горизонтальной линии (имеется в виду взаимодействие субъектов не по субординации и подчинению в вертикали власти), так и по вертикальной. Так, противоречия в миграционной сфере могут возникать даже между двумя уровнями в рамках субъекта федерации (край – город, край – район и т. д.), местного самоуправления (район – город, город – поселок и т. д.). Например, если позиция региональной (краевой) власти отражает базовые положения федеральной миграционной политики, то на более низком уровне местного самоуправления трудовые мигранты воспринимаются как один из важнейших факторов благополучия локальных поселений [3: с. 57].

На основании вышеизложенного, можно сделать вывод об огромной опасности складывающейся ситуации. Суть нынешнего положения заключается в том, что институционализация миграционной политики на региональном уровне представляет собой процесс взаимодействия одних социальных практик (имеющих часто неформальный характер и нередко противоречащих друг другу), и параллельное сосуществование других, характеризующееся отсутствием какой-либо их взаимосвязи между собой. Те же из них, которые определяются властными институтами, лишь формально вписываются в сферу регулирования федерального законодательства. При этом такой формализм, создающий иллюзию присутствия в правовом поле, воспроизводит все новые и новые проявления неформальных практик. В результате мы имеем:

– отсутствие на должном уровне реализации федеральной миграционной политики в регионах;

– слабость или полное отсутствие консолидированной региональной системы управления миграционными процессами.

Переплетение этих двух факторов, их наложение друг на друга приводит к мультипликативному эффекту, важной составляющей которого является торможение процессов социальной адаптации мигрантов в направлении позитивного взаимодействия между ними и принимающим сообществом. И это неудивительно в свете того, что поле взаимодействия мигрантов и принимающего общества заполнено разнообразными социальными практиками безразличия, антипатий, отторжения и фобий. В условиях отсутствия системного институционального регулирования, неизбежными последствиями в такой ситуации будут:

– трансформация цивилизационных и культурных различий в сочетании с социально-экономическими проблемами в линии социального раскола между значительными группами мигрантов и старожильческого населения;

– институционализация интолерантных практик миграционной политики, продуцирующих ксенофобию и этнический национализм;

– выбор значительной частью мигрантов стратегии сепарации, проявляющейся в создании замкнутых этнических общин, диаспоральных сообществ.

Следовательно, можно заключить, что глобальным препятствием успешности позитивной социальной адаптации мигрантов на региональном уровне является рассогласованность действий всех акторов институционального процесса миграционной политики, что блокирует интеграционные процессы встраивания в принимающее общество. Разрешение проблемы предполагает согласованные действия субъектов миграционной политики на основе общей правовой базы, учитывающей региональные особенности, признания неких (по консенсусной договоренности) общих культурных основ институционализации и баланса групповых интересов. Такой подход особенно значим ввиду географической отдаленности Дальнего Востока, специфичности условий его социальной жизни.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. *Аклаев, А.Р.* Этнополитическая конфликтология. Анализ и менеджмент : учеб. пособие / А.Р. Аклаев. – М. : Дело, 2008. – 480 с.

2. *Бергер, П.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман ; пер. Е. Руткевич. – М. : Медиум, 1995. – 336 с.

3. *Бляхер, Л.Е.* Мигранты и миграционная политика в постсоветской Сибири и на Дальнем Востоке / Л.Е. Бляхер, К.В. Григоричев // Полития. – 2011. – № 4. – С. 35–60.

4. *Бондырева, С.К.* Миграция (сущность и явление) / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. – 296 с.

5. *Владина, Т.* Переселение к чукчам в чумы? / Т. Владина // Аргументы и факты. Дальинформ. Региональное приложение для читателей Хабаровского края и Еврейской автономной области. – 2006. – № 27.

6. *Завалишин, А.Ю.* Социокультурные аспекты этнической ксенофобии и экстремизма / А.Ю. Завалишин // DIXI-2013: идеи, гипотезы, открытия в социально-гуманитарных исследованиях : сб. науч. тр ; под науч. ред. А.Ю. Завалишина. – Вып. 4 – Хабаровск : РИЦ ХГАЭП, 2013. – С. 103–121.

7. *Завалишин, А.Ю.* Студенческая молодежь Дальнего Востока: между этнической толерантностью и экстремизмом / А.Ю. Завалишин, Н.Ю. Костюрина // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2013. – № 4(40). – С. 83–93.

8. Концепция государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 г. [Электронный ресурс] : утверждена Президентом Российской Федерации 13 июня 2012 г. // Справочно-правовая система «Гарант». – Режим доступа: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70088244/#ixzz3ghQn8szv.

9. Молодежный экстремизм [Электронный ресурс] / Пресс-служба Управления МВД России по Хабаровскому краю // Официальный сайт Управления МВД России по Хабаровскому краю. – Режим доступа: http://27.mvd.ru/news/item/329508.

10. *Москвина, Н.Б.* Проект «ТЕМПУС» как гуманитарный инструмент влияния на миграционную ситуацию / Н.Б. Москвина // Миграционная ситуация и миграционная политика – российские проблемы и мировой опыт : сб. науч. тр. по итогам междунар. науч. конф. ; под ред. Н.Б. Москвиной [и др.]. – Хабаровск : Изд-во ДВГГУ, 2013. – С. 188–195.

11. *Мотрич, Е.Л.* Миграционная ситуация на Дальнем Востоке России / Е.Л. Мотрич // Миграционная ситуация и миграционная политика – российские проблемы и мировой опыт : сб. науч. тр. по итогам междунар. науч. конф. ; под ред. Н.Б. Москвиной [и др.]. – Хабаровск : Изд-во ДВГГУ, 2013. – С. 196–208.

12. *Норт, Д.* Институты, институциональные изменения и функционирование экономики : пер. А.Н. Нестеренко / Д. Норд ; предисл. и науч. ред. Б.З. Мильнера. – М. : Фонд экономической книги «Начала», 1997. – 180 с.

13. *Панов, П.В.* Электоральные практики: проблемы концептуализации и варианты институционализации / П.В. Панов // Власть в России: элиты и институты : материалы седьмого Всерос. семинара «Социологические проблемы институтов власти в условиях российской трансформации» ; под ред. А.В. Дуки ; Социологический институт РАН. – СПб. : Интерсоцис, 2009. – С. 36–56.

14. *Соловьева, Т.* Хабаровский край – территория гражданского мира. Как предупредить проявления национального и религиозного экстремизма / Т. Соловьева // Приамурские ведомости. – 2013. – 24 мая. – № 53(7648). – С. 4.

15. *Сулейманов, С.Ш.* Роль общественных организаций в реализации государственной национальной политики в Хабаровском крае / С.Ш. Сулейманов // Миграционная ситуация и миграционная политика – российские проблемы и мировой опыт : сб. науч. тр. по итогам междунар. науч. конф. ; под ред. Н.Б. Москвиной [и др.]. – Хабаровск : Изд-во ДВГГУ, 2013. – С. 294–299.

16. *Хантингтон, С.* Политический порядок в меняющихся обществах / С. Хантингтон ; пер. В.Р. Рокитянского. – М. : Прогресс-Традиция, 2004. – 480 с.

17. *Черевко, М.А.* Государственно-правовое регулирование миграционных процессов в Российской Федерации / М.А. Черевко // Миграционная ситуация и миграционная политика – российские проблемы и мировой опыт : сб. науч. тр. по итогам междунар. науч. конф. ; под ред. Н.Б. Москвиной [и др.]. – Хабаровск : Изд-во ДВГГУ, 2013. – С. 344–348.

18. The New Institutionalism in Organizational Analysis / ed. by Paul J. DiMaggio, Walter W. Powell. – Chicago : University of Chicago Press, 1991. – 486 p.

# ДАЛЬНЕВОСТОЧНАЯ ПОЭЗИЯ О ВОЙНЕ: ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ СМЫСЛЫ И НРАВСТВЕННАЯ ПАМЯТЬ

***М.А. Маниковская***

**Маниковская Мария Алексеевна** – доктор философских наук, доцент, профессор кафедры философии и социально-гуманитарных дисциплин Дальневосточного государственного гуманитарного университета (г. Хабаровск).

Контактный адрес: mary.manikovskaya@gmail.com

Основываясь на собственном драматическом опыте Великой Отечественной войны, поэты-дальневосточники создали впечатляющей силы полифонические поэтические образы. Их отличают не только выразительные художественные достоинства, но и воплощенные в них экзистенциальные смыслы и нравственная память. Онтологическое сопряжение войны, поэтического искусства и памяти рассмотрено в статье через экзистенциальное саморазличение, через переживание этих феноменов человеческим бытием.

***Ключевые слова:*** война, дальневосточная поэзия, многосмысловой образ, эстетическое переживание, экзистенциальные смыслы, нравственная память.

*Пахнет дымом строка, пахнет кровью строка...*

Ставшая эпиграфом строчка стихотворения дальневосточного поэта Сергея Тельканова заключает в себе многосмысловую целостность, образованную связкой войны и памяти о ней в средоточии уникального художественного образа.

Бытийная констелляция войны, поэтического искусства, памяти мыслится в горизонте онтологического сопряжения, артикулирующего себя через экзистенциальное саморазличение, через *переживание* этих феноменов человеческим бытием, радикально отличным от бытия другого сущего, выступающим как *событие.* Человеческое бытие в фундаментально онтологической специфичности как событие является свободным и одновременно ответственным за себя и за других: «…человек, будучи осужденным на свободу, несет весь груз мира на своих плечах, он ответственен за мир и самого себя» [16: с. 350]. Такой замысел аналитики притязает на прояснение онтологических оснований сущностных взаимоотношений войны, искусства, памяти, обусловливающих многосмысловой объем этой причинной сцепки. Взаимосвязанная суть данной триады фундирована этической доминантой, отчетливо высвечивающей ее нравственный пафос. Тематизация сопряженности рассматриваемых феноменов, безусловно, инициирована непреходящей значимостью самого события – 70-летия Победы, сфокусировавшего в себе глубинные смысложизненные проблемы, которые центрируют исключительной напряженности эпистемологическое поле. Его острота актуализирована проблемным контекстом, в котором набирает силу тенденция, не столько ориентированная на постижение истины, сколько, будучи ангажированной реваншистскими кругами, – нацеленная на фальсификацию причин, содержания и результатов Второй мировой войны [6, 7, 10].

Вместе с тем необходимо акцентировать, что заявленная тема выходит за рамки конкретного события, относится к разряду фундаментальных философских проблем, ибо связана с постижением сущности человека, которая, согласно современной экзистенциалистской аналитике, проявляется в пограничных ситуациях, на грани жизни и смерти. И одновременно эта тема интимно близка нашим землякам, поскольку раскрывается на сокровищнице дальневосточной поэзии, отражающей безмерную тяжесть военного лихолетья, воспевающей (буквально, как в широко известной песне С. Феоктистова) «Шуми Амур») ратный труд и подвиги дальневосточников, которые

… за честь, за честь амурскую
Не раз ходили в жаркий бой.
За нашу волю, волю русскую
Стояли насмерть под Москвой.
У самой Волги, Волги-матушки,
У синего Днепра
Гремела их, да их таежная
Гвардейское ура... [2: с. 319].

Другой дальневосточник Петр Комаров был убежден, что воевать можно и поэтическим словом. По аналогии с принадлежащим нашему замечательному поэту образом, но использованному им в другом контексте, можно сказать, что в знамени Победы есть заметная нитка дальневосточников.

Особенное, доверительное отношение к поэзии земляков обусловлено спецификой жизненного мира, в котором мы пребываем. В феноменологической традиции Э. Гуссерля жизненный мир приобретает статус фундаментального концепта и становится классическим, благодаря углубленной раз-

работке Ю. Хабермасом. В свете современных теоретических изысканий жизненный мир – это «фактическое человеческое общежитие» (Н. Луман), дотеоретическая данность непосредственной действительности, область повседневной самопонятности, в которой разворачивается наша жизнь и происходит коммуникация. Неискаженная коммуникация, подлинное общение возможно благодаря доверию, которое в жизненном мире является экзистенциальным априори [22: с. 132–135, 211–214]. Война становится предметом опыта, будучи воплощенной в художественное творение, в том числе и поэтическое. Поскольку доверие выступает обязательным условием согласования опыта, то читатель и слушатель «видит» трагическую действительность войны *со слов поэта*. Доверие как феномен жизненного мира может быть дополнен так называемым эффектом узнавания. Его суть в том, что поэт-*дальневосточник* субъективно распознается как земляк, близкий человек, почти как родственник, что усиливает доверительное отношение к своему-другому, его поэтическому голосу, различимому в мощном и вместе с тем удивительно проникновенном звучании поэзии о войне.

Логика философского дискурса необходимо отсылает к прояснению условий возможности анализируемой связки феноменов войны – поэтического искусства-памяти. Конституирующим началом в этой триаде выступает война, предпосылки которой укоренены в бытии, но суть ее – против бытия, и не только отдельных его порядков. Эксперты и аналитики предупреждают, что ядерная война (если случится) чревата катастрофой планетарного масштаба. Э. Тоффлер, озаботившись вопросом: «Что такое война?», характеризует ее как «самый драматический, самый трагический и самый важный из всех общественных процессов» [18: с. 39]. Действительно самый трагический, поскольку даже вне зависимости от масштаба, война – разрыв, разлом бытия, сопровождающийся мучительными душевными и физическими страданиями, гибелью материальных и духовных ценностей. Война выбрасывает человека из привычной жизни, из прочных и стабильных детерминант. В классическом определении война – политика, но именно эта политика и обусловливает самый трагический процесс, его смертоносную сущность, уничтожение всего человеческого. Не случайно ее бесчеловечную суть характеризует метафора – «машина войны». И. Кант, глубоко осознавший войну как преступление против человечности, и озадаченный философским выявлением возможного пути «к вечному миру», отмечал, что государство, которое нанимает своих граждан для того, «чтобы они убивали или были убиты», низводит их до простых машин [9: с. 8]. В таких обстоятельствах «И жизнь, как пуговка, – на нитке. Что стоит оборвать ее» [15: с. 26]. Сильно искушение воспользоваться этим пронзительным образом поэта-фронтовика, но не дальневосточника, Николая Грачева, ибо он ярко высвечивает экзистенциально-антропологическую трагедию войны, хрупкость человеческого бытия, ввергнутого в противоборство со стальной смертоносной мощью адской машины.

Разрушительной, уничтожающей силе войны противостоит духовный потенциал, созидательная энергия художественного творчества. Искусство, по гениальной мудрости и убежденности М. Цветаевой: «…мой и всей природы бой небытию» [13: с. 435]. Художественное творчество, как и все человеческое творчество, – вызов смерти, утверждение бессмертия, утверждение бытия. Согласно онтологической формуле М. Хайдеггера, искусство есть «Полагание истины в творение» [19]. Нетленное искусство, являющее истину войны, ее полифоническую панораму, оказывается аутентичным воплощением памяти о ней.

Память не сводима только к психофизиологическому состоянию и познавательной способности. В свете современных теоретико-философских представлений рассматриваемый феномен – многосмысловое целое, имеющее различные измерения. Не только человек, но и любое сущее обладает данным качеством. Эту идею развивает А. Бергсон в своей концепции памяти [4].

Онтологический смысл памяти утверждает и Д.С. Лихачев: «Память одно из важнейших свойств бытия, любого бытия: материального, духовного, человеческого...» [11: с. 198]. Однако уникальность человеческой памяти во всех своих модальностях: коллективной, исторической, социальной в том, что это по преимуществу смысловая память. Она удерживает, различает и воспроизводит экзистенциально-нравственные смыслы. Акцентируя данную особенность памяти, мы имеем в виду, держим в поле исследовательского внимания и другие ее сущностные особенности. Нельзя не видеть, что смысл в памяти эмоционально окрашен, в ней переплетены реально пережитые события и как следствие активности сознания – гипостазированные факты («все, что было не со мною – помню»), неконтролируемые деформации. Потенциал памяти, ее возможности провоцируют даже считать ее социально ответственной за многие негативные явления. Вменять целиком в вину памяти разрыв связи времен, конфликт отцов и детей, мифологизацию прошлого, косность, благонамеренную ложь и многое другое – неверно. Вместе с тем философией и наукой отрефлексировано и человеческим опытом удостоверено, что ответственность – необходимая, акцентированно нравственная составляющая сферы компетенций памяти. Чингиз Айтматов в романе «И дольше

века длится день» художественно выразительно раскрыл философскую глубину легенды о памяти настолько убедительно правдиво, что вряд ли кто-то усомнится в подлинности воспроизводимых событий.

Легенда – многогранный, объемный образ, фундированный глубоким философским смыслом, который позволяет понять суть человеческого бытия как необходимую, неразрывную преемственную связь прошлого, настоящего и будущего, как связь, обусловливающую бытийное единство и целостность. Одним из сущностных проявлений единящей связи выступает память, культурная память.

Легенда, воспроизведенная Ч. Айтматовым, повествует о немыслимом злодеянии, когда завоеватели, агрессивные кочевники жуаньжуаны, изуверским способом лишая самосознания, памяти сильных, крепких парней, превращают их в рабов, автоматически, беспрекословно следующих чужой воле. Этих «идеальных рабов» искусственно раз и навсегда изготовленных в жестокой операции называли манкуртами. «Манкурт не знал, кто он, откуда родом-племенем, не ведал своего имени, не помнил детства, отца и матери – одним словом, манкурт не осознавал себя человеческим существом. Лишенный понимания собственного Я, манкурт с хозяйственной точки зрения обладал целым рядом преимуществ. Он был равнозначен бессловесной твари и потому абсолютно покорен и безопасен... Повеление хозяина для манкурта было превыше всего. Для себя же, кроме еды и обносков, чтобы только не замерзнуть в степи, он ничего не требовал» [1: с. 106–107]. Манкурты сохраняют антропоморфный облик, но в них нет и капли человечности. Уничтожены единящие людей скрепы. Их не трогают и самые сильные из человеческих чувств и переживаний – материнские. Мать, стремящаяся вернуть сыну память, гибнет от его руки. Понятие «манкурт» с восьмидесятых годов XX в. со времени выхода произведения «И дольше века длится день» стало нарицательным.

Без памяти нет народа, его культуры, нет человека. Он становится марионеткой или рабом. Последствия деформации, паралича социально-исторической, культурной памяти особенно очевидны в кризисные, переломные моменты жизни как человека, так и общества. Именно это обстоятельство обусловливает «взрывную актуальность» (П. Нора), пристальный интерес к феномену памяти в гуманитарных науках, необходимость парадигмального сдвига в его исследовании. В общественном сознании укоренилась и прорастает плодотворная идея огромного нравственного значения – идея *памяти культуры*. Деятельность, инициированная этой идеей, является свидетельством «солидарной ответственности» (К.О. Апель), разделяемой теоретиками и культурным сообществом, осознавшими ничем незаместимую функцию культуры, а в ее составе и поэтического искусства, как памяти.

Н. Луман, создатель оригинальной новаторской теории общества, с онтологических позиций не только показывает, почему возникающее в процессе эволюции современное высокосложностное общество, обладающее собственной динамикой, востребует культуру для обеспечения возможности действования, но и объясняет, «какое дополнительное преимущество состоит в обозначении социальной памяти как культуры» [12: с. 626].

В ситуации возросшей общественной сложности общество вынуждено больше забывать и больше запоминать. Для осуществления этих операций и выбора между ними «должны быть развиты критерии и способы контроля...» [12: с. 625]. Именно культура способна осуществлять различение этих операций. Она «… в действительности как раз и является памятью общества, то есть оказывается фильтром забвения/запоминания и задействованием прошлого для определения рамок варьирования будущего» [12: с. 626]. Немецкий теоретик подчеркивает, что как следствие этих различений, без которых невозможно прожить, «приходится наблюдать то, кто какие использует различения с целью предпослать свое прошлое своему будущему [12: с. 630]. Акцентирование этой мысли представляется исключительно важным как в теоретическом, так и в праксеологическом аспектах. Полагаем, что аналитика ответов на вопросы: *кто какие* использует различения, проясняет и онтологическую картину, и экзистенциально-нравственные смыслы, актуализирующиеся в кризисные, переломные, драматические периоды и в идентичных ситуациях. Задействованный в нашем исследовании данный теоретико-методологический ресурс дополнительно позволяет сместить акцент в экспликации мнемонической функции поэтического искусства в сторону мировоззренческой, нравственной позиции авторов художественных творений.

Сущность, содержание, смыслы войны, в том числе и Второй мировой, постигаются в различных формах культуры. В познании, понимании, осмыслении, воплощении данного феномена, искусство в том числе, отличается такой уникальностью, спецификой, которая детерминирует его ничем не заместимую роль, обеспечивает ему особую притягательность и широкую популярность.

Со времени А.Г. Баумгартена стало традицией признавать за искусством способность чувственного познания, что и определило новую науку эстетику. При этом важно иметь в виду, что в истолковании немецкого мыслителя XVIII в., эстетика – наука о совершенном чувственном познании прекрасного (разновидности эстетического), осу-

ществляемом с помощью искусства. Эстетическое отсылает к сфере человеческих чувств и переживаний. Герменевтический анализ эстетического переживания дает основание Х.-Г. Гадамеру сделать вывод, что данный феномен «не только вид переживания, но репрезентация самого существа переживания вообще» [8: с. 114]. Нет никакой другой области человеческого опыта, кроме искусства, где эстетическое переживание репрезентировано феноменально, где само художественное произведение становится эстетическим переживанием. Гадамер отмечает такую уникальную особенность эстетического переживания, которую мы рассматриваем как *ключевую* в осмыслении места и значения поэзии в триаде «война-искусство-память»: «Эстетическое переживание всегда содержит познание бесконечного целого …, непосредственно представляет целое» [8: с. 114].

В силу этой особенности искусства война в дальневосточной поэзии предстает как особый тип целостности, как полифоническое целое, где отчетливо слышен голос сражений, крик боли и отчаяния, мужественный призыв, страстная патетика, радостный тон победы, и одновременно: шепот признания, неслышный вздох жалости и горечи. Художественный образ тяготеет к целостности, если не по полноте воспроизведения жизненного явления, то по полноте представления и восприятия. Художник выбирает такую плодотворную деталь, такой изобразительно-выразительный штрих, который творит уникальный целостный образ. В изумительном произведении Петра Комарова «Золотая просека», содержащем философские раздумья об экзистенциальном выборе и смысле жизненного пути, как будто нет войны. Однако стихотворение 1940–1941 гг. и в нем – удивительно проникновенный образ:

Прошел июнь. И только полоса
Моей зари с лесами стала вровень,
На лютики упала не роса –
Упали капли человечьей крови [2: с. 263].

Обширная библиография, представляющая эпистемологическую аналитику Второй мировой войны, несмотря на полярно противоположные методологические подходы, исключающие друг друга исследовательские парадигмы, острую полемику, содержит многочисленные научные факты, обоснованные интерпретации, свидетельствующие о серьезной гносеологической рефлексии, дает фундаментальное и многообразное историческое знание. Но какими бы точными и скрупулезными ни были многочисленные и многообразные научные знания о Второй мировой войне, они не смогут передать, что и как *переживал* и какие *чувства испытывал* человек. Это прерогатива и сфера компетенции искусства. Только искусство в состоянии выразить духовный мир человека, глубину и оттенки его чувств, тончайшие движения души в неповторимой и целостной форме – художественном образе. Нет другого способа воспроизвести сложный внутренний мир человека с напряженной жизнью духа, неустанными поисками истины, смысла бытия, широкой многоцветной гаммой переживаний.

Имеющий собственный опыт драматических фронтовых впечатлений Великой Отечественной войны Сергей Тельканов в своих произведениях художественно убедительно воспроизводит широкий диапазон чувств, переживаний бойцов как вызванных трагическими перипетиями происходящих военных событий, так и навеянных хранимыми в душе интимными воспоминаниями. В полуночных раздумьях после какого-то трудного перехода

… ощутишь сильней, что нелегка
Солдата жизнь, почувствуешь усталость,
И вспомнишь вдруг, что женская рука
Твоей руки три года не касалась.
И что-то дрогнет, защемит в груди... [2: с. 276].

Щемящая лирическая нота вовсе не является диссонансом и не дискредитирует общего боевого настроя солдата. Она как раз свидетельствует о духовно-душевной цельности, не монотонной и скудной, а содержащей весь многообразный спектр человеческих чувств, переживаний, их оттенков и нюансов.

Приблизиться к постижению смысла топоса поэтического искусства в исследуемой взаимосвязанной триаде поможет плодотворный путь, обозначенный теоретико-методологическими указателями Н. Лумана. Автор произведения искусства, согласно развиваемой немецким мыслителем теории памяти, при изображении войны должен принять решение о выборе между забвением и запоминанием в соответствии с развитыми критериями и способами контроля. Лумановские теоретико-методологические указатели одновременно отсылают и к онтологической тайне искусства, и к особенностям его социального бытия, т. е. к тем проблемам, которые образуют эпистемологическое поле философии искусства. Несмотря на то, что «многоцветную суть художественности» невозможно поймать в категориальные сети (Х. Ортега-и-Гассет), философией и искусствознанием отрефлексировано и удостоверено художественно-творческим опытом, что «... искусство начинается тогда, когда человек с целью передать другим людям испытанное им чувство снова вызывает его в себе и известными внешними знаками выражает его» [17: с. 85–86].

В условиях, когда художник не ангажирован никакими нехудожественными обстоятельствами и обязательствами, он благодаря художественному таланту и намерению полагания истины в творение, *сам* делает выбор между забвением и запоминани-

ем, что и отражают его произведения о суровой и жестокой реальности войны.

Художественная память о войне отчетливо свидетельствует не только о творческом кредо художника, но и его человеческой сути, мировоззренческой позиции, нравственных ориентирах. Оставшиеся в живых художники-фронтовики осознают свою миссию в том, чтобы пахнущей дымом и кровью строкой запечатлеть трагическую действительность войны, самой страшной и истребительной в истории человечества, силой поэтического слова воспеть всепобеждающую духовную мощь человека. И сделать это должны *они*, потому что *другие* – «кто с пулею в сердце, кто с грудью пробитой штыком...». Для поэта С. Тельканова погибшие предстают как олицетворенная совесть, постоянный внутренний диалог:

И вот они снова, как прежде, приходят ко мне.
Садятся, как раньше в землянке садились кружком,...
В глаза мы друг другу безмолвно часами глядим.
Легко ль говорить не вернувшимся с фронта
с живым?...[2: с. 278].

Для художников, опаленных войной, оставившей на их телах и в душах дымящиеся раны, принципиально важно, что память о войне не храм и не хранилище Мнемозины, и жить она должна не в прошлом, не в запасниках культуры, а в делах и душах ныне живущих людей. Память отличается деятельным характером, активностью. «Если память может осуществлять свою функцию лишь в актуальных операциях, т. е. лишь в современности, то это означает и то, что она имеет дело с дифференциацией прошлого и будущего; что она *управляет* этим различием – а вовсе не оперирует односторонним образом, соотносясь с одним лишь прошлым» [12: с. 621]. Методологическая стратегия Лумана, акцентирующая онтологическую необходимость различения прошлого и будущего, забвения и запоминания дает нам основания усматривать в этой дифференциации и этический аспект. Весомым аргументом, ориентирующим на постижение тайны поэтического слова, является убедительная логика продумывания М. Хайдеггером того, *что* «в своей осмысливающей памяти... поэт как сказывающий предпочитает всему другому, ставит достоинством выше всего прочего» [20: с. 311]. Память не просто воспроизводит прошлое, извлекает какие-то факты, востребует накопленные данные, этически нейтральные. Она актуализирует события, факты, сильные впечатления, обостренные чувства, которые прорастают в современности, обретают новый смысл и действенную силу, «... в памяти такая скрыта мощь, что возвращает образы и множит» (Д. Самойлов).

Животворная память, воплощенная в художественных произведениях, являет акцентированно нравственный смысл, становится нравственным образцом для живых, нравственным обещанием соответствовать в хоть самой малой мере той цене, которую заплатили погибшие на войне. Владимир Туркин, художественно осмысливая подвиг во имя спасения мира и сохранения жизни на земле рядового солдата, известного и неизвестного, находит, как нам представляется, такое образное решение, которое свидетельствует о символическом обобщении и своеобразной интерпретации классической темы «маленького человека». Убитый фашистом боец небольшого роста своей смертью преодолевает физические размеры и достигает нравственного величия. Поднявшись навечно «на жилистый гранитный пьедестал», он становится символом нравственного эталона. В словах лирического героя осознается глубокий философский смысл:

Я – двухметровый –
Перед ним стою,
До ног его
Рукой не достаю...[2: с. 294].

Для дальневосточного автора Степана Смолякова самым памятным событием его военной судьбины стал подвиг смертельно раненого бойца-связиста, который восстановил связь, зажав зубами концы порванного на клочья провода. Наш земляк устами лирического героя дает обет:

...Пусть будет вечным наступленьем
Вся жизнь моя. И даже смерть,
Чтоб каждой строчкой незатейной
Крепил я связь людских сердец,
Как тот солдат первостатейный –
Редчайшей выдержки боец [2: с. 273].

Однако строчка С. Смолякова оказалась сильной и плодотворной. Как замечает Людмила Миланич:

Он ведал Слово, брал его руками,
Мог предсказать, как уродит оно,
Слова вставали крепкими строками
И приносили доброе зерно [14: с. 139].

И самой Л. Миланич ведомо и дорого «многоценное отношение к слову» (М.Хайдеггер). Ее заявление: «Я тоже знаю силу слова» [14: с. 21] убедительно, потому что рожденное в творческих муках, оно сохраняет пуповину, связывающую его с бытием, с земным. Для поэта Людмилы Миланич слово как ребенок для матери: «Горе мое, / Радость моя, / Дитятко – / Слово» [14: с. 159]. И, конечно, оно убедительно, потому что полнозвучно и художественно выразительно.

«Доброе зерно» дальневосточной поэзии принесло богатые, нетленные плоды поэтического творчества о войне, содержащие экзистенциальные смыслы и воплощающие нравственную память.

Лирико-философская рефлексия о войне в дальневосточной поэзии сопряжена с постижением «последних вопросов бытия» (М. Бахтин): о смыс-

ле бытия, смысле человеческого присутствия в мире, ответственности человека за свою судьбу и других людей. Война отталкивает человека на пограничье жизни и смерти, в ситуации экзистенциального выбора, нравственно ответственного поступка. В этой связи есть основания характеризовать действия человека, мотивацию его поведения в нравственных определениях, что неизбежно требует различать мораль и нравственность. «Нравственность воплощается не в моральные нормы, но в трагедийные *перипетии* свободного личного поступка [21: с. 374]. В отличие от морального поведения, подчиняющегося нормам и принципам, выкристаллизовавшимся в совместной жизни людей, нравственность возлагает всю меру ответственности за поступок на самого человека. В трагедийных перипетиях военной действительности мотивация поведения превращается «в самодетерминацию решения нравственно безвыходных ситуаций» [5: с. 313]. Экзистенциально-нравственно переживаемую трагедию войны, мучительное противоборство чувств солдата воспроизводит В.Туркин в стихотворении «В окопе». Невыносимая трудность поведения бойца определяется невозможным сопряжением сформированного в нем гуманного отношения к человеку и убийством человека. И хотя есть великая цель, праведная, как будто снимающая с солдата ответственность, и убитые товарищи ждут от него решения, боец в напряжении нравственной перипетии переживает:

Солдаты мстят. А я – солдат.
И если я до мести дожил –
Мне нужно двигаться. Я должен.
За мной убитые следят [2: с. 294].

Война обусловила и другие по содержанию трагедийные коллизии, неотвратимо требующие нравственного решения. Солдата, вернувшегося с фронта, ждет исключительно трудное испытание, о котором невозможно читать без переживания в произведении С. Тельканова «Бывали и такие возвращенья»:

Ребенок спит.
Вопрос, как выстрел: – Чей?
И женский вопль в ответ через мгновенье –
Короткое, но страшное: – Убей!

За то, что не сумела защититься,
Когда вломился тот, чужой, во двор.
За то, что силы не нашла решиться
Уйти из жизни, смыть с себя позор... [2: с. 278].

М.М. Бахтин, глубоко и обстоятельно размышлявший о «последних вопросах бытия», напряженно искавший ответы в философско-гуманитарном диалоге, акцентирует очень важную для нас мысль: «Достоевский … открыл личность и саморазвивающуюся логику этой личности, занимающей позицию и принимающей решение по самым последним вопросам мироздания. При этом промежуточные звенья, в том числе и ближайшие, обыденные, житейские звенья не пропускаются, а осмысливаются в свете этих последних вопросов как этапы или символы *последнего решения*» [3: с. 311]. Исключительно важная идея о значимости ближайших, обыденных, житейских звеньев как этапов в решении последних вопросов бытия служит философско-методологическим обоснованием нашей интерпретации произведения Л. Миланич «Мне снова девять. Много или мало?» Мало – в размерности человеческой жизни, и много – для ребенка, способного на недетское решение экзистенциальной по своей сути ситуации. Принести умирающей маме, нуждающейся в калорийной пище, выданный в школе праздничный обед, «черные галушки, пять крошечных картофельных котлет», понимается детским сознанием как спасение жизни, как сосуд с живой водой. Нужно заметить, что образ живой воды в художественной литературе, особенно в устном народном творчестве, является устойчивым. Под его фольклорной оболочкой «живет» глубокий экзистенциально-нравственный смысл. Человеку *самому* необходимо находить это спасительное средство, чтобы оживлять, соединять, сращивать разломы и разрывы, сделанные в том числе и войной.

Впечатления о войне, особенные по содержанию, настроению, эмоциональной окрашенности, сохраняет память подранков, втянутых в трудно постигаемое детским сознанием что-то непомерно свирепое, невыразимое по жестокости. Дальневосточный поэт Людмила Миланич, чье детство пришлось на войну, проникновенно, тонко, эмоционально выразительно воссоздала сложный многогранный, многосмысловой художественный образ быстро духовно взрослеющего подростка. События и поступки военного детства, хотя и далекого от линии фронта, предстают в поэтической памяти как отчетливое свидетельство гражданского возмужания и нравственного восхождения детей войны.

В светлое сознание лирической героини Л. Миланич, маленькой девочки, в радостном волнении ожидающей с минуты на минуту начала воскресного циркового представления, входит еще непонятное слово «война», которое никак не вяжется со словами: «лонжа», «шапито», «манеж», «акробат», «батут». Не только ребенок не понимает, что произошло, но и онемевшему залу трудно осознать страшное известие из уст клоуна. Поэт удивительно впечатляюще и художественно выразительно передает это состояние ошеломления:

И стоял он, и молчал,
И, достав платок,
Грим с лица стирал, стирал
И стереть не мог [14: с. 99].

Лично пережитое событие обретает в стихотворении «В круглый, сказочный, смешной...» обобщенно-символическое значение. Цирк – это средоточие счастья, радостного и волнующего предвкушения чуда и ликования при его свершении. Цирковая арена, точно выверенная, обеспечивающая надежность и безопасность, – пространство проявления сверхчеловеческих сказочных возможностей, лада с самыми грозными животными. Кажется невозможным разорвать этот цирковой круг как символ совершенной формы. Однако арена приобретает другой предикат, становясь ареной войны. Но детское сознание, пока еще не освоившее это словосочетание, в момент совместного клятвенного пения «Интернационала» твердо усвоило: «что и я – народ». И вместе с народом в сорок втором девочка вскапывает огороды, «чтоб победить и жить». Этот мирный труд жителей дома, солидарных в своем стремлении выстоять, полон той же самоотверженности, энтузиазма, что и героизм бойцов, ибо «каждому цель ясна». Объединенные ясной целью выдюжить, люди землю роют, как блиндажи. Множество смыслов, воплощенных в произведении «Сорок второй. Весна...» указывают на его принадлежность художественной традиции «Мать-земля», трасформирующейся в детском сознании в неколебимое: «Так нам пришлось узнать / То, что земля нам – мать» [14: с. 103]. Образ матери-земли, который используется для обобщенно символического выражения устойчивости, стабильности, порождающего и кормящего, дающего жизнь, дополняется и символическим образом весны. Весна не только конкретное время года, но и выражение несокрушимой надежды на мирную жизнь.

Людмила Миланич создает такие художественные образы, которые воплощают взрослеющее мироотношение, недетскую мудрость. Подросток, поставленный войной в ситуацию экзистенциального выбора, всегда ответственно действует, всегда находит решение пусть и детское, но осознаваемое им как взрослое, которое по сути таким и является. В очень холодном классе, где дыханием отогревается перо, чтобы оно писало, все мысли девятилетней школьницы, выполняющей упражнение по склонению, поглощены войной, потому что нынче для страны, она всего существенней, и отличная учеба это тоже месть фашистам:

Шлю «войне» проклятия,
Помню лишь «войну»...
Может, для примера мне
Выбрать «тишину»?
Но «войною» меряем
Нынче жизнь и смерть,
Получу «отлично» я –
Это тоже месть... [14: с. 102].

Л. Миланич в поэтическую форму перелагает экзистеницалы, феноменально обнаруживающие, чем является человек по сути. Человеческое бытие, отличное от бытия другого сущего, согласно экзистенциальной философии, невозможно определить категориально, его можно постигнуть посредством экзистенциалов. Экзистенциалы – такие формы жизни, признаком которых является неположенность, т. е. они не детерминированы внешней необходимостью, а проявляют специфически человеческое самоосуществление в мире. Сутью жизни и творчества Л. Миланич становится такой экзистенциал как любовь во всем разнообразии своих модусов: «... что созидает жизнь саму и Дом, / Готовит, моет, лечит и прощает...» [14: с. 36].

Сильное воздействие пронзительных стихов Л. Миланич о войне обусловлено как художественными достоинствами, экзистенциально-нравственным смыслом ее произведений, так и тем, что для нее:

Во всем одна первооснова:
Люблю [14: с. 70].

Впечатляющей силой художественных образов, основой которых стали собственные драматические фронтовые впечатления и впечатления военного детства, поэтическое искусство дальневосточников осуждает войну, обличает ее жестокость, бесчеловечность, сострадает ее жертвам, и одновременно утверждает нравственное величие человека, сумевшего преодолеть разрушительный хаос, истребительное неистовство войны. Поэтический голос слышится как протест против всяких войн.

Поэзия наших земляков отражает самое заветное чаяние народной жизни: «лишь бы только не было войны», «только б беда не коснулась родимой земли» (Л. Миланич). И тогда на этой мирной земле будет бережно распахан каждый холмик, чтобы из года в год, меняя лицо земли, плодоносили поля родной страны. «Но есть холмы на мирном поле нашем», под которыми покоятся защитившие эту землю, – «их не пахать». Это наказ и завещание поэта-фронтовика С. Смолякова беречь могилы отдавших свою жизнь за нашу жизнь:

… О них, друзья,
Нам никогда, ни в радости, ни в горе,
Забыть нельзя [2: с. 269].

Забыть нельзя и благодаря дальневосточной поэзии о войне, в которой органично сочетаются поэтический дар и дар человеческий, воплощаются экзистенциально-нравственные смыслы, утверждаются непобедимые ценности Истины, Добра и Красоты.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. *Айтматов, Ч.* Буранный полустанок (И дольше века длится день) / Ч. Айтматов. – М. : Молодая гвардия, 1981. – 304 с.

2. Антология поэзии Дальнего Востока. – Хабаровск : Хабаровское книжное издательство, 1967. – 449 с.

3. *Бахтин, М.М.* Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.

4. *Бергсон, А.* Материя и память /А. Бергсон. // Творческая эволюция. Материя и память. – Мн. : Харвест, 1999.

5. *Библер, В.С.* От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / В.С. Библер. – М. : Политиздат, 1990. – 413 с.

6. *Буровский, А.М.* Бойня 1939–1945. Не Вторая Мировая, Великая Гражданская / А.М. Буровский. – М. : Яуза-пресс, 2014. – 104 с.

7. *Веревкин, С.И.* Вторая Мировая война: Вырванные страницы / С.И. Веревкин. – М. : Яуза-пресс, 2006. – 416 с.

8. *Гадамер, Х.-Г.* Истина и метод: Основы филос. герменевтики : пер.с нем. / / Х.-Г. Гадамер ; общ. ред. и вступит .ст. Б.Н. Бессонова. – М. : Прогресс, 1988. – 704 с.

9. *Кант, И.* К вечному миру / И. Кант. Соч. В 8 т. Т. 7. – М., 1994. – С. 8.

10. *Киличенков, А.А.* Краткий курс Великой Отечественной войны/ А.А. Киличенков. – М. : Эксмо, 2008.– 608 с.

11. *Лихачев, Д.С.* Письма о добром и прекрасном / Д.С. Лихачев. – М. : Детская литература, 1989. – С. 198.

12. *Луман, Н.* Общество общества / Н. Луман. – М. : Логос, 2011. – 626 с.

13. Марина Цветаева об искусстве. – М., 1991. – 435 с.

14. *Миланич, Л.И.* Музыка нового дня / Л.И. Миланич. – Хабаровск, Хабаровское отделение Союза писателей России, 2005. – 175 с.

15. Поэты-фронтовики. – Ярославль: Верхне-волжское книжное издательство, 1969. – С. 26.

16. *Сартр, Ж.П.* Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии : пер. с фр. / Ж.П.Сартр ; предисл., примеч. В.И. Колядко – М. : Республика, 2000. – 639 с.

17. *Толстой, Л.Н.* Собрание соч. В 20 т. Т. 15 / Л.Н. Толстой. – М., 1964.

18. *Тоффлер, Э.* Что такое война и как с ней бороться. Как выжить на рассвете XXI в. / Э. Тоффлер, Х. Тоффлер. – М. : АСТ, Транзиткнига, 2005. – 412 с.

19. *Хайдеггер, М.* Исток художественного творения / М. Хайдеггер // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX–XX вв. : трактаты, статьи, эссе. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987. – С. 264–312.

20. *Хайдеггер, М.* Слово/Время и бытие / М. Хайдеггер. – М. : Республика, 1993. – С. 302–312.

21. Этическая мысль : научно-публицистические чтения. – М. : Политиздат, 1988. – С. 384.

22. *Ячин, С.Е.* Человек в последовательности событий жертвы, дара и обмена / С.Е. Ячин. – Владивосток : Дальнаука, 2001. – 279 с.

# РЫНОК КОЛЛЕКЦИОНИРОВАНИЯ НА ПРИМЕРЕ ГОРОДА ХАБАРОВСКА

***Ж.Ж. Чимитдоржиев***

**Чимитдоржиев Жан Жанович** – кандидат медицинских наук, доцент Хабаровской государственной академии экономики и права (г. Хабаровск).

Контактный адрес: jeanjean@mail.ru

Коллекционирование является одним из частных случаев потребительского поведения. Необходимо отметить, что с точки зрения методологического обоснования трудно выделить хоть одну базу для её анализа, соответственно это становится одним из вызовов, требующих своего исследования. Мотивация и ценообразование на артрынке являются одним из важнейших методических моментов исследования.

***Ключевые слова:*** коллекционирование, поведение потребителей, артрынок, мотивация, ценообразование.

Поведение коллекционеров представляет собой сложную систему поведенческих актов потребителя. Особый интерес вызывает ряд методологических моментов, которые не имеют своего полного теоретического обоснования. Общая схема поведения потребителей хорошо разработана в эпистемологических полях маркетинга, социологии, экономической теории, психологии и т. д., но модель поведения коллекционеров в доступной нам литературе не удалось обнаружить. Сразу хотелось бы определиться в категориях, которые используются в настоящей статье. С позиции систематизации выбранное эпистемологическое поле является весьма сложной, поэтому, ограничиваясь рамками данной статьи, мы берем за основу понятие артрынок как экономическую деятельность по оценке и распространению предметов коллекционирования. Под собирательством мы понимаем примитивную форму коллекционирования, представляющую собой простое собирательство однородных предметов, а под коллекционированием подразумевается системный подход к собирательству, изучение предмета коллекционирования, сбор информации, составление рефератов, каталогов предметов коллекционирования, его оценивание и других атрибутов научного и экономического подхода в собирательстве. К примеру, Д. Шмидт, определяя коллекционирование, делает вывод, что в таком подходе сложно провести границу между собирательством и коллекционированием, где проходит граница между такой мотивацией, как декорация интерьера, когда потребитель приобретает предмет для украшения, а затем это переходит в страсть к собиранию похожих вещей, и логично переходит к систематизации коллекции. Эти переходы могут носить стремительный характер, так как потребитель начал коллекционировать. Мотивация коллекционера определяется возможностью создания целого из множества, превращение разного в единое, когда ты сам создаёшь коллекцию, собственный мир сообразно своим ценностям, верованиям, интеллекту, темпераменту, душе.

Если рассматривать поведение потребителей с точки зрения маркетинга, то модель тривиального поведения представляется достаточно простой и укладывается в следующую схему (рис. 1).

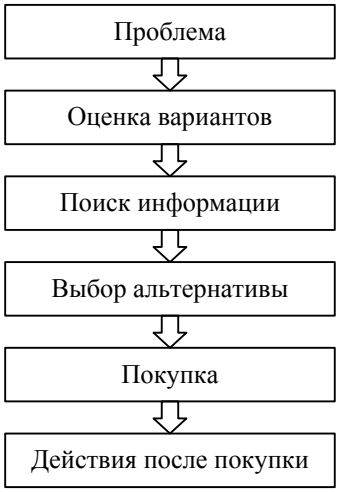



Рис. 1. Схема тривиального поведения потребителя

Схема зарождения коллекций и поведения коллекционера выглядит следующим образом (рис. 2).

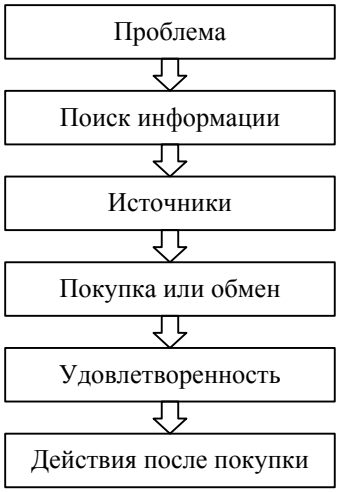



Рис. 2. Схема потребительского поведения коллекционера

Основываясь на заключительной фазе «Действия после покупки», мы можем говорить о завершении собирания коллекции, как об одном из сценариев развития событий в динамическом процессе потребительского поведения, что представляет большой интерес, поскольку позволяет классифицировать коллекционеров на две группы: коллекционеры, нацеленные на результат, и коллекционеры, которые находятся в постоянном процессе коллекционирования. Маркетологи используют это в своих интересах, не позволяя потребителю выходить из этой схемы, бесконечно предлагая коллекционеру новые предметы коллекционирования. Согласно З. Фрейду [10] для коллекционера присущи черты орально-садистического и анально-садистического характера: приобретение, бережливость, аккуратность, упрямство. Исходя из его концепции человек старается ничего не выпустить из себя, своего рода *«вещный запор»* [курсив мой. – *Ж.Ч.*], обладатели этого характера, в очередные фазы развития своего характера имеют разные мотивации, т. е. в оральной стадии мотив приобретения, а в анальной стадии мотив сохранения. Соответственно коллекционеры стремятся все приобретать, сохранять, систематизировать и стараются быть изолированными, что, впрочем, свойственно коллекционерам [6].

Интересен вопрос: на чем базируется спрос на товары и услуги на артрынке? Чтобы предмет коллекционирования превратился в товар, он должен удовлетворять потребность. С точки зрения экономической теории эта потребность не укладывается в концептуальную схему «гомоэкономикус», поскольку описать это поведение как рациональное невозможно. Поскольку товар имеет абстрактный характер и не приносит утилитарную пользу потребителю. Если обратиться к теории мотивации А. Маслоу, то базовой потребностью в формировании спроса будет – потребность в эстетическом удовольствии. С чем можно согласиться в общих чертах, если эту схему эксплицировать на банальное потребительское поведение. В случае с коллекционированием становится проблематичным уложить в эту схему поведение коллекционера. В частности, возникновение проблемы сложно объяснить с точки зрения методологии, если брать за основу экономическую теорию, то ряд мотивов нельзя описать ею. С позиции маркетингового подхода такая базовая категория, как потребность, может только отчасти описать мотивацию потребителя. Если рассматривать мотивацию как ценность саморазвития, то она может описать этот методологический аспект, если рассматривать коллекционирование как реализацию древнего инстинкта выживания – собирательство, то это сложно объяснить. Но это достаточно просто объясняется с точки зрения психологии. Социокультурный подход не может объяснить инвестиционное поведение коллекционера. Анализ мотиваций показывает многообразие различных подходов в трактовке, что же толкает человека к собирательству с последующим переходом к коллекционированию.

В классических выкладках поведения потребителя ведущую роль играет цена. К примеру, в экономической теории именно цена определяет выбор потребителя, в нашем случае постулаты экономической теории не в состоянии объяснить поведение потребителей на рынке коллекционирования. Ценообразование предмета коллекционирования невозможно провести с точки зрения затратного анализа себестоимости произведенного продукта. Как можно объяснить цену на редкую коллекционную почтовую марку, сколько на неё потрачено сырья и труда? Как отмечает Л. Шпаковская, в процессе ценообразования на антикварный предмет коллекционирования проходит минимум три этапа: создание – девальвация – новая стоимость [9]. Так, по М. Моссу, в процессе обмена вещами происходит и менее заметный, но не менее значимый обмен свойствами между людьми и вещами: вещи обретают статус и значимость людей, а люди – статус вещей [5]. Так, дореволюционные предметы постепенно девальвируются в послереволюционный период в результате потери статуса их первоначальными владельцами. И вновь обретают ценность в связи с приобретением их новыми владельцами, обладающими статусом и властью [7]. Обращаясь к Ж. Бодрийяру, можно увидеть, его трактовка функции вещи – использовать и обладать. По его утверждению вещи – это зеркало его хозяев: «…Вещь в буквальном смысле превращается в зеркало: отражаемые в нем образы могут лишь сменять друг друга, не вступая в противоречие. Причем это безупречное зеркало, так как отражается в нем не реальный, а желанный образ. Одним словом, собака, от которой осталась одна лишь верность. Я могу смотреть на нее, а она на меня не смотрит. Вот почему вещи получают всю ту нагрузку, что не удалось поместить в отношения с людьми. Вот почему человек столь охотно идет на регрессию, "отрешаясь" от мира в своих вещах. Эта отрешенность есть регрессия, эта страсть есть страсть к бегству» [3].

Специфика ценообразования на рынке коллекционирования обусловлена рядом факторов: ценностью, полезностью, редкостью. Предмет коллекционирования становится для потребителя товаром, когда начинает обладать ценностью, поскольку удовлетворяют возникшую потребность и полезность, поскольку она позволяет получать дополнительные преимущества из товара, в данном контексте мы подразумеваем символическую полезность. Символическая полезность с точки зрения социологии позволяет потребителю демон-

стрировать окружающей среде свой уровень саморазвития, статуса, успешности и др., публичные атрибуты социальной жизни. Это демонстрация носит субъективный характер, когда индивидуум начинает свое развитие в личностном плане, и определяет какие товары и услуги будут подчеркивать его ступень развития как социального существа. Соответственно на каждом уровне развития индивидуум будет определять уникальный набор товаров и услуг подчеркивающие его неповторимость, а порой неподражательную странность. Собирательство дает возможность для потребителя создать оригинальное пространство для его самовыражения. Если обратиться к трудам Ж. Бодрийяра [1, 2], то можно понять, почему вещи становятся символами, в эпоху гиперпотребления, потребитель старается придать особые символы потребляемым товарам и услугам. Человеку присуще быть индивидуальностью, а потреблять обезличенные эрзацтовары для индивидуума мучительно больно и он вынужден придавать особые значения потребляемым товарам и услугам. Соответственно предметы коллекционирования представляют собой особую знаковую систему, которую можно дешифровать с помощью культурного кода.

С точки зрения культурологического подхода наиболее состоятельные потребители начинают формировать свою коллекцию из наиболее редких и дорогих предметов артрынка, данный феномен ими объясняется как возросшим уровнем саморазвития индивидуума и ростом доходов. Социологи этот феномен трактуют как переход в другой социальный страт, следовательно, необходимо соответствовать принятым нормам, ценностям и правилам данного страта. Коллекция становится «входным билетом» в определенные социальные страты и референтные группы, способом презентации себя. С точки зрения маркетинга все это можно описать в категориях брендинга, когда потребителем присваиваются особые категории различным брендам, особенно важным является эффект владения и тех эмоций которые получает потребителей от контакта с брендом, что очень близко к описанию поведения коллекционеров. Как отмечает В.А. Колычева, одним из факторов формирования цены является уровень копирования предмета и, как следствие, на рост цен влияет подделка актов экспертиз предметов коллекционирования [4].

Можно утверждать, что процесс ценообразования на рынке коллекционирования происходит по методу «на основе ощущаемой ценности», т. е. покупатель и продавец сходятся на цене, которая для каждого участника своя. Как утверждал Г. Зиммель [11], потребитель имеет свои субъективные суждения о товаре, о его значимости, ценности и других субъективных атрибутах, а не его субстанциональных потребительских качествах. В процессе обмена происходит объективизация ценности либо в универсальном мериле обмена – деньги, либо через эквивалентное количество других предметов коллекционирования, которая ценна для другой стороны.

Таким образом, мы можем представить рынок коллекционирования как сетевую структуру социального характера, поскольку акторы, действующие на этом поле, осуществляют социально значимые потребительские акты и тем самым формируют особый социальный институт в эпистемологическом поле потребительского рынка. Данный социальный институт обладает особой спецификой и представляет большой научно-методологический интерес, в рассмотрении социальной структуры современного российского общества через систему потребительских практик. Институт рынка коллекционирования позволяет выявить социально значимые практики стратовой идентификации через систему культурных и гностических ценностей, социально-экономических позиций акторов. Мы может утверждать, что коллекционирование в жизни индивидуума, это есть особый уровень социокультурного бытия в его привычном социоэкономическом укладе жизни, позволяющим ему позиционировать себя в социальной структуре общества и показывать свое различие в социальных статусах и позициях. Все потребительские взаимодействия проистекают в формате обмена, в котором можно выделить основные две формы: товар–деньги и товар–товар, также можно выделить для этих форм рыночные типы взаимодействия: B2C и C2C[1], (несмотря на то, что эти квалификации были разработаны для системы рыночных отношений в электронной коммерции (e-commerce), мы посчитали их достаточно универсальными для описания рынка предметов коллекционирования как в режиме офф-лайн, так и он-лайн).

Нами было проведено зондажное исследование потребительского поведения коллекционеров и рынка коллекционирования г. Хабаровска. В качестве отправной точкой исследования послужили ряд рабочих гипотез: 1) мотивом к коллекционированию служит «толчок»; 2) коллекционер проходит ряд трансформационных изменений в своей эволюции; 3) рынок коллекционирования города Хабаровска имеет необходимую инфраструктуру; 4) коллекционеры делятся на «результатников» и «процессников»; 5) интернет-торговля существенно влияет на рынок; 6) рынок коллекционирования является экономически выгодной для предпринимательской деятельности; 7) поведение коллекционеров можно описать теорией З. Фрейда; 8) бли-

[1] B2C – «business to consumer», т. е. «бизнес для потребителя», C2C – «consumer to consumer», или «потребитель для потребителя».

зость стран Юго-восточной Азии оказывает влияние на рынок коллекционирования российского Дальнего Востока. Для их верификации нами использовались следующие инструменты исследования: метод наблюдения, фокусированное полуструктурированное интервью. Объектом исследования стал рынок коллекционирования г. Хабаровска. Предметом исследования стали как коллекционеры, так и организаторы рынка.

Переход страны в новую общественно-экономическую формацию породил наш особый российский рынок. Так, 1992 г. был дан старт либерализации экономики, в частности торговли. Не остался в стороне и рынок антиквариата; в 1994 г. Указом Президента РФ антикварная торговля перешла на рыночные рельсы, государство оставило ряд надзорных функций. Нами были обследованы доступные места, где происходит процесс обмена и приобретения предметов коллекционирования. В городе зафиксировано 7 стационарных мест, где можно приобрести живопись, скульптуры. В интервью респонденты также отмечают места, где происходит продажа предметов коллекционирования, на непостоянной основе: выставки, музеи, картинные галереи, таким образом, можно верифицировать гипотезу 3 как ошибочную, поскольку данное количество мест приобретения недостаточно как количественно, так и качественно. Все респонденты отметили, что рыночная инфраструктура не соответствует потребностям от мягких характеристик, вплоть до жестких, как, например «убогое». Особенно коллекционеры живописи отмечали низкое качественное содержание этих мест, недостаточный ассортимент, низкое исполнительское качество. Из нестационарных мест стоит выделить общество коллекционеров, которое собирается раз в неделю. Условно можно классифицировать следующие типажи этого места: постоянные и случайные участники; обменники, продавцы и покупатели; коллекционеры и собиратели. Наверно это наиболее интересное место, где происходит концентрация участников рынка коллекционирования. Как прозвучало в одном из интервью организаторов рынка: «…Мы оказываем помощь коллекционерам в их деятельности. Оказывая различные услуги типа: идентификация, оценка, реализация, реставрация. Мы не торговая организация!». В целом, рассматривая технологии организации этих мест, их можно разделить на две большие группы: технологии комиссионной продажи и технологии аукционных продаж, также редко технологии прямых продаж, когда коллекционер приобретает предмет коллекционирования от самого художника. Много респондентов отметили существование на рынке коллекционирования, так называемых дилеров, которые приобретают предметы коллекционирования для заказчика. Как правило, заказчики – это люди которые по разным причинам не хотят афишировать свое имя и благосостояние, поскольку дилеры совершают дорогостоящие покупки предметов коллекционирования. При верификации рабочей гипотезы 1, все респонденты указали на факт подростковой фазы собирания, что представляется интересным с точки зрения дальнейшего исследования. Мотивы «толчка» разнообразны, но в ряде интервью удалось установить факт эстетической и познавательной привлекательности предмета коллекционирования. Вот, к примеру, высказывание одного из коллекционеров: «Как-то, где-то я прочитал выражение "в душе поют свирели", это то, что цепляет коллекционера, в своей основе все-таки лежит эстетика предмета коллекционирования для коллекционирования и носит выраженный субъективный характер, поскольку у каждого свои взгляды на эстетику». Другой коллекционер высказался таким образом: «…Предмет, который вызвал у меня интерес – это коллекционирование, т. е. жажда познания». Третий выразился следующим образом: «…мне просто интересно… погружаешься в ту атмосферу в ту эпоху. Вот, к примеру, советское время стилистика московской олимпиады совсем отличается от сочинской… это овеществленная или омертвленная история в монетах. Смотришь и пытаешься понять, что думал и чувствовал художник, отпечаток ментальности, эталон эстетики того времени». Таким образом, можно утверждать, что основным мотивом к коллекционированию является эстетика и познавательный ресурс предмета коллекционирования, что соответствует общему представлению [8].

Верификация гипотезы 2 вызвала ряд затруднений, поскольку не все коллекционеры позиционируют себя в определенных статусах. В ряде интервью прозвучало, что в городе существуют небольшое количество коллекционеров, которые позиционируются как «серьезные», соответственно априори мы можем утверждать, что это коллекционеры, перешедшие на профессиональный уровень, косвенно это подтверждается открытием новых магазинов и других мест продаж предметов коллекционирования. Хотя необходимо отметить, что не все коллекционеры, занимающиеся коллекционированием профессионально, видят в этом источник доходов. Уровень «серьезного» коллекционера может совмещать в себе статус эксперта, оценщика. Богатый опыт, глубокие знания по предмету коллекционирования позволяют на интуитивном уровне определить аутентичность предмета, его текущую рыночную стоимость: «когда ты держал в руках аутентичный предмет, на тактильном уровне появляется ощущение подлинности, и когда держишь "новодел", то чувствуешь его, как ненастоящий, поддельный».

Данный феномен требует своего дальнейшего изучения с привлечением других методик.

Верификация рабочей гипотезы 4 привела к заключению, что она ошибочна. Как таковых групп «результатников» и «процессников», среди коллекционеров города нам не удалось выделить. Все респонденты отметили, что они находятся в процессе коллекционирования. По мнению эксперта, процесс коллекционирования бесконечен, поскольку невозможно собрать полностью коллекцию. В одном из интервью прозвучала интересная идея – «…когда ты собираешь какую-то узкую тему, ты неизбежно начинаешь расширять эту тему, выходя за пределы заданной темы и твоя коллекция увеличивается». Один из экспертов выделил мотив, утрату интереса к собиранию коллекции, другой отметил такой фактор, как «…сложную жизненную ситуацию, которая не позволяет продолжать собирание коллекции». Поскольку многие респонденты отмечают утрату интереса к коллекционированию, при том, что коллекция не закончена, мы можем утверждать, что таких коллекционеров, как «результатники», нет.

Исследование рабочей гипотезы 5 привела к неоднозначным результатам. Общий тренд он-лайн-торговли приводит к мысли о том, что этот тренд должен оказывать существенное давление на рынок коллекционирования и вызывать его деформацию. В целом данное предположение оправдалось, большая часть торговли ушла в киберпространство, о чем свидетельствует обилие интернет-магазинов для коллекционеров, наличие отделов антиквариата в крупнейших Интернет-магазинах. Один из респондентов отмечает тренд, уменьшение количества участников обществ коллекционеров в различных городах и параллельно увеличивается количество интернет-магазинов, и как он отмечает, эти магазины открыты крупнейшими коллекционерами из этих городов, в частности упомянуты города Новосибирск, Владивосток и Хабаровск. Несомненно, Интернет-торговля имеет большие преимущества перед традиционной торговлей и обществами коллекционеров, прежде всего, это низкие трансакционные издержки при открытии торговли или обмена. Технологии продажи/обмена более эффективные, целевая аудитория вырастает в разы, скорость продажи/обмена возрастает в разы: «…Вот сижу здесь[2], хорошая погода, сижу два дня. Никого! А в Интернете за это время три-четыре продажи!», наблюдая за тенденциями высказывает идею того, что он-лайн-торговля будет доминировать над офф-лайн-торговлей. В то же время большая часть респондентов указали, что они остаются приверженцами он-лайн-торговли. Чем они аргументируют: 1) он-лайн-торговля не заменит самого процесса приобретения предмета коллекционирования: «… когда ты ходишь вокруг предмета вожделения, торгуешься… потом снова подходишь… общаешься…»; 2) очень высок риск мошенничества, на фотографии крайне сложно определить аутентичность выставленного предмета; 3) обезличивание процесса, трансакции обмена становятся «холодными»; 4) высокий риск мошенничества, когда при покупке не присылают купленный товар.

Верификация гипотезы 6 также дала неоднозначные результаты. Один из респондентов дал однозначно утвердительно положительный ответ. По его мнению, это очень доходный бизнес, не требующий каких-то точных расчетов «… знаю и так, и считать не надо». Вполне возможно, что это утверждение базируется на его опыте работы в киберпространстве. В то же время не совсем ясно, как при таком низком уровне институционального развития рынка возможно получать позитивный доход. Многие респонденты отмечали, что для экономически выгодной деятельности необходим адекватный «обменный фонд»[3], а поскольку культурный слой в г. Хабаровске очень тонкий, то такая деятельность весьма проблематична. Если рассмотреть структуру рынка, то в настоящее время можно наблюдать рост нумизматического[4] сегмента, по оценке одного из экспертов, сейчас он составляет порядка 40 %, что связывается респондентами с маркетинговыми действиями государства, выпуск денежных знаков для коллекционирования ведет к возбуждению спроса со стороны коллекционеров/собирателей. Соответственно рынок присоединяется к этим стимулам, и реагирует выпуском сопутствующих товаров типа: кляссеров, альбомов, тематических альбомов и т. д. Таким образом, создается синергетический эффект взаимного усиления действия одного элемента на другой. Наряду с нумизматами, отмечается рост фалеристов[5], эксперты предполагают, что это связано с ростом выпуска сувенирных значков. В настоящее время наблюдается рост предложений со стороны рекламных компаний по изготовлению индивидуальных корпоративных значков, что вызывает интерес со стороны коллекционеров. В то же время один из экспертов высказал скепсис по отношению к этим предметам коллекционирования, считая, что они поддаются легкому и бесконтрольному тиражированию и тем самым обесценивают их как объекты коллекционирования, поскольку исчезает основной признак товара рынка-коллекционирования – его

[2] Магазин для коллекционеров.

[3] Товарный запас.

[4] Коллекционирование денежных знаков.

[5] Коллекционеры значков.

редкость. Как отмечают эксперты, сегмент филателии[6] сильно упал и сократился до 5–10 % от всего общества коллекционеров, эксперты склоняются к мысли, что это связано с тем, что государство не поддерживает этот сегмент, в отличие от нумизматического сегмента. Сегмент живописи также представлен узким кругом коллекционеров, хотя необходимо отметить, что существует достаточное количество мест приобретения картин. Как отмечает один из респондентов, такое количество можно объяснить тем, что, кроме физических лиц, приобретают картины и юридические лица для декоративных целей, как правило, они покупают большими коллекциями и украшают интерьерные пространства своих офисов. Все эксперты отметили невозможность точной экономической оценки рынка коллекционирования. По мнению одного из экспертов, «…невозможно проследить все трансакции на обществе. Посчитать средний чек трансакции, посчитать все трансакции». По косвенным признакам можно сказать, что емкость рынка невелика, поскольку участников рынка не очень много, происходит активное «вымывание» предметов коллекционирования, культурный слой небольшой, слабый поток предметов из других регионов, негативный миграционный тренд, в рамках которого происходит вывоз предметов коллекционирования из города.

Тестирование рабочей гипотезы 7 получила подтверждение в ходе исследования. Все респонденты отмечают, что в поведении коллекционеров в той или иной выраженности имеется фаза *орально-садистическая* и *анально-садистическая*. Рассматривая поведение коллекционеров в рамках фрейдовской теории, мы можем взять только эти две фазы, которые наиболее близко отражают поведенческие аспекты коллекционирования. По З. Фрейду, орально-садистическая фаза характеризуется двумя фазами – ранней и поздней, занимающие первое и второе полугодие жизни, которые характеризуются «сосанием и укусом кормящей груди». Согласно З. Фрейду на этой стадии формируются такие качества, как ненасытность, жадность [6, 10]. Нам представляется, что в этой фазе мы можем наблюдать филогенетическое проявления инстинкта собирательства. Как отмечают ряд респондентов, коллекционирование подобно маниакальному состоянию, когда коллекционер стремится завладеть предметом коллекционирования и готов пойти на какие-то жертвы (порой неадекватные) для его получения, и его поведение не поддается рациональному осмыслению. В анально-садистической фазе нам интересна анально-ретентивная составляющая, проходящая в возрасте 1,5–3 лет. На этой стадии возникает два принципа: удовольствия и реальности. Эго приобретает функцию регуляции отношений ребенка с внешним миром, и формирует такие качества, как упрямство, упорство, бережливость, склонность к накопительству, экономность [6, 10]. В ходе исследования выяснялось, что поведение в этой части не совсем однозначно, поскольку нами выяснено, что коллекционеров нельзя делить на «результатников» и «процессников», исходя из этого посыла нам удалось выяснить следующие моменты. В поведении коллекционеров можно выделить чистую анально-садистическую фазу в виде ретенции, многие респонденты отмечают, что происходит «вымывание» предметов коллекционирования, это означает, что многие предметы оседают в коллекциях. Все респонденты отмечают, что всегда возникает желание удержания коллекции. Многие респонденты отмечают, что они готовы расстаться со своей коллекцией, попытка выяснить эту готовность привела к выводу, что у многих коллекционеров пропадает интерес к предмету коллекционирования и он расстается с коллекцией достаточно безболезненно. Это можно объяснить тем, что не все «результатники» доводят свою коллекцию до логического конца. Один из респондентов отметил, что расставание с коллекцией связано со сложными жизненными ситуациями. Ретентивная фаза коллекционирования у россиян может быть обусловлена рядом специфических факторов, одним которых, по словам респондентов, является исторически-генетически обусловленный страх перед экспроприацией бесценной коллекции государством и криминалом. Как отметил один из респондентов, обращаясь к новейшей истории России, в «лихих 90-х годах» криминалитет частенько занимался экспроприацией ценных коллекций, что естественно привело к крайней закрытости российских коллекционеров. Другой фактор, когда предмет коллекционирования приобретен нелегитимно. В то же время многие респонденты отметили, что некоторые коллекционеры готовы экспонировать свои коллекции, но уровень представления выставочных услуг оставляют желать лучшего, и как следствие нежелание, представлять свои коллекции для экспозиции.

Наше предположение 8 исходило из следующих позиций: 1) географическая близость таких стран, как Китай, Корея позволяет предположить наличие на территории российского Дальнего Востока азиатских артефактов, раритетов и антиков; 2) исторически российский Дальний Восток осваивался корейским и китайским этносом. Первые письменные упоминания о появлении корейцев датируется 1860 г., вторая волна появления этнических корейцев на советском Дальнем Востоке датируется 1939 г.; 3) активные отношения с китайской стороной; 4) если говорить про Японию, то, конечно, мы

[6] Коллекционеры почтовых марок.

должны говорить о Первой и Второй мировых войнах, когда в ходе боевых столкновений в руках российских и советских солдат оказывались боевые трофеи, имеющие бесценное значение для японцев, как правило, это предметы из разряда семейных клановых реликвий, имеющие глубокое символьное значение [1–3]. В ходе тестирования этой гипотезы, мы пришли к выводу, что близость этих стран не оказывает сильного давления на рынок коллекционирования, возможно, это связано с культурологическими особенностями российского Дальнего Востока и азиатских стран. Один из респондентов отметил тот факт, что в Азии достаточно своих коллекционеров и рынок насыщен предметами коллекционирования, и им нет надобности выходить на рынок России, особенно дальневосточный. Многие респонденты отмечают, что коллекционный рынок Китая насыщен фальсификатами, что, естественно, отпугивает российских коллекционеров и перекрывает потенциальный источник предметов коллекционирования. Один из экспертов дал довольно подробную историческую справку о развитии коллекционного обмена между Россией и Китаем. Так, он выделил период, когда после падения «советского железного занавеса» на российский Дальний Восток стали массово прибывать первые китайцы из северных провинций, как правило, из деревень, малограмотные и не очень разбирающиеся в предметах коллекционирования. Затем стали появляться люди из центральных районов Китая (Тунзяна). Это уже были антиквары, они прицельно искали старинные китайские вещи, чаще всего искали фарфор. В настоящее время наблюдается процесс повышения уровня образования и просвещения населения севера Китая, они стали разбираться в предметах коллекционирования, знают, что является редким экспонатом. Нам удалось выявить интересный феномен: в годы расцвета «челночной торговли», с западной части России в Китай везли большое количество предметов коллекционирования, в частности советские рубли, юбилейные и коллекционные монеты, то сейчас наблюдается реверс этих предметов на территорию России, поскольку они в Китае стоят гораздо дешевле, чем в России. В устных коммуникациях, как отмечают респонденты, довольно часто можно слышать истории про счастливые находки и удачных продажах семейных реликвий японцам, как правило, это боевое холодное оружие самураев.

Исходя из полученного материала мы делаем предположение, что рынок коллекционирования представляет собой рыночно-ориентированную сетевую социальную организацию. На чем мы основываемся? Во-первых, рынок весьма специфичен в товарной форме и процессе ценообразования; во-вторых, рынок узкий и неглубокий, проявляющийся в малочисленности потребителей; в-третьих, рынок сильно дифференцирован, поскольку предметов коллекционирования может быть неограниченное количество; в-четвертых, «серьезные» коллекционеры составляют небольшую долю от рынка, что предполагает знание друг друга; в-пятых, «обменный фонд» бедный, происходит «вымывание» предметов коллекционирования, маломощные каналы поступления новых экспонатов, отсутствие интереса к городу крупных центров коллекционирования, как в России, так и зарубежом, вывоз предметов коллекционирования. Таким образом, мы можем рассуждать о том, что такой рынок может генерировать плоскостные сетевые взаимоотношения, поскольку рынок весьма ограниченный. Вряд ли можно говорить о том, что рынок представляет пирамидальную форму, характерный для крупных центров коллекционирования как Москва, Санкт-Петербург, Киев и т. д. Благодаря современным коммуникационным технологиям границы рынка начинают бесконечно расширяться, и представляют новые возможности для акторов рынка коллекционирования. Ресурсы Интернета активно осваиваются акторами рынка коллекционирования, и они создают новые социально-рыночные взаимоотношения на рынке. Мы предполагаем, что новые коммуникационные технологии будут генерировать социально значимые потребительские практики. Мы исходим из представления об общем тренде, наблюдая за трансформацией потребительских практик на рынке масс-маркета, когда скорость изменений возрастает в кратные разы, позволяет говорить, что все специфические рынки, находящиеся в поле потребительского рынка, также будут присоединяться к мощному общему тренду с некоторым ускорением. Говоря о рынке коллекционирования, мы можем выделить три основных сегмента по признаку цены предмета коллекционирования: элитный, масс-маркет с элементом «серьезности» участников рынка и сегмент «мусорщиков» (высказывание одного из респондентов). По мнению автора, к элитному сегменту можно отнести акторов, которые пользуются услугами арт-дилеров, к сегменту масс-маркет можно отнести основную массу коллекционеров, которые рассматривают коллекционирование как один из способов своей социальной организации жизни, относясь к этому со всей серьезностью, т. е. находятся на уровне системного подхода в научном и экономическом формирования коллекции. Сегмент «мусорщиков» представляет собой коллекционеров, находящихся в стадии собирательства, формирующие свои коллекции по количественному признаку, не заботясь о его качественном составе и не используя элементов научного подхода в формировании коллекции. Можем позволить себе повторно

процитировать Д. Шмидта, в которой отражены различия между этими двумя сегментами: «…научные собрания, "коллекция" в строгом смысле основана на систематических, абстрактных началах, она составляется в виду возможности полноты работ известного исторического периода или известного рода производства; так собираются монеты или гравюры, русские древности и голландские картины. Коллекционер-любитель, напротив, собирает, руководствуясь исключительно своей личной эстетической оценкой, т. е. своим личным вкусом» [8].

Подводя краткий итог нашего исследования, можно говорить о сложности поведения коллекционеров как частного случая потребления. Существующие методологические базы не позволяют в полной мере описать поведение коллекционера и требуют более глубокой проработки основных методологических моментов в поведении коллекционера. Такой краткий анализ не может показать проблему в его многообразии и сложности исследования, требует своего дальнейшего изучения. По мнению автора, это направление будет полезно и с позиции теории, и с позиции практики, так как российский артрынок только формируется, и его исследования помогут выработать рекомендации по цивилизованному развитию рынка, минуя фазу «дикого».

**ЛИТЕРАТУРА**

1. *Бодрийяр, Ж.* К критике политической экономии знака / Ж. Бодрийяр. – М. : Академический проект, 2007. – 336 с.

2. *Бодрийяр, Ж.* Общество потребления / Ж. Бодрийяр. – М. : Республика, Культурная революция, 2006. – 272 с.

3. *Бодрийяр, Ж.* Система вещей / Ж. Бодрийяр. – М. : Всероссийская государственная библиотека иностранной литературы им. М.И. Рудомино, 2001. – 224 с.

4. *Колычева, В.А.* Рынок произведений искусств. Теоретико-экономический анализ / В.А. Колычева. – М. : Проспект, 2014. – 132 с.

5. *Мосс, М.* Очерк о даре / М. Мосс // Общества. Обмен. Личность. – М., 1996. – С. 121–169.

6. *Фромм, Э.* Теория Фрейда: Миссия Зигмунда Фрейда. Анализ его личности и влияния. Величие и ограниченность теории Фрейда / Э. Фромм. – М. : Астрель, 2012. – С. 197–209.

7. *Шпаковская, Л.Л.* Старые вещи. Ценность: между государством и обществом / Л.Л. Шпаковская // Неприкосновенный запас. – 2004. – № 1(33).

8. *Шмидт, Д.* Собрание графа Павла Петровича Шувалова / Д. Шмидт // Художественные сокровища России. – 1902. – № 11. – С. 271.

9. *Шпаковская, Л.Л.* Социологический подход к антиквариату / Л.Л. Шпаковская // Социс. – 2000. – № 2. – С. 101–107.

10. *Freud, S.* Character and Eroticism / S. Freud. – 1908. – S.E. Vol. 9. – P. 167–175.

11. *Simmel, G.* The Philosophy of Money / G. Simmel. – London & New York, 1990. – P. 63.

# КИТАЙСКАЯ МОДЕЛЬ МЕДИАЦИИ И АРБИТРАЖА ТРУДОВЫХ СПОРОВ: ФИЛОСОФСКО-ЮРИДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

***С.М. Марков***

**Марков Сергей Михайлович** – кандидат философских наук, доцент кафедры философии Дальневосточного государственного медицинского университета (г. Хабаровск).

Контактный адрес: Ser_Mark@mail.ru

Альтернативное разрешение трудовых споров через переговоры и медиацию (посредничество) занимают в политической и общественной жизни Китая центральную позицию. В управлении человеческим капиталом китайцы отдают предпочтение медиации (ADR), а не государственному правосудию. Кофликтологические комиссии (согласительные) закреплены в Конституции КНР. Для современной России медиативные технологии урегулирования споров являются новым направлением. Можно ли перенять китайский опыт медиации и применить его в России?

***Ключевые слова:*** альтернативное разрешение споров, арбитраж, медиация, переговоры, трудовые споры, народный суд, правосудие, конфликт.

Судебная система Китая несовершенна и неповоротлива в плане своей квалификации и дееспособности. Китайская судебная система перегружена всевозможными политическими и административными внешними факторами. Китайские судьи зачастую вообще не имеют юридического образования или их правовая подготовка не соответствует международным стандартам. Согласно требованиям, предъявляемым к китайским судьям, судья должен иметь крепкое здоровье, обладать соответствующими политическими и профессиональными навыками, не иметь вредных привычек, но необязательно обладать юридическим образованиям (ст. 9 закона КНР «О судьях») [4].

В китайских судах рассмотрение экономических и трудовых споров носит затяжной по времени характер: от базовых (муниципальных) судов через промежуточные до Высшего народного суда, расположенного в Пекине. При этом муниципальные суды (местные) всячески затягивают исполнение судебных процедур, используя разные предлоги. Поэтому иностранцам для быстрого разрешения судебных споров рекомендуется обращаться к частным судьям (медиаторам).

Ко всему этому следует добавить юридическую и общую безграмотность китайского населения. До сих пор в Китае договоры и судебные решения скрепляются (в отдельных случаях) отпечатками пальцев на юридических документах (п. 3, ст. 29 закона КНР «О народном посредничестве») [3]. По этим и другим причинам, несмотря на реформы 1980-х гг XX в., по модернизации китайской экономики в китайском самосознании и культурном менталитете предпочтение отдаётся переговорной практике разрешения конфликтов, а не судебной.

***В этом плане государственная власть и партийные органы обратили внимание на традиционные (в европейском понимании – альтернативные) способы разрешения конфликтов, в том числе трудовых споров.*** По данным многочисленных экспертов, включая экспертов из Министерства юстиции США, досудебные и внесудебные процедуры урегулирования споров в Китае составляют около 30 % от споров, разрешаемых через официальное правосудие. ***Предпочтение отдаётся переговорам, медиации и арбитражу (третейским судам).*** В своей работе мы рассмотрим лишь два варианта АРС, или ADR-переговоры и медиацию, ибо в китайской специфике они легко объединяются по своим целям. Целью переговоров и медиации является мировое соглашение, или примирение сторон при разрешении трудовых споров.

Данная тема в научной литературе исследована в самых общих чертах. Есть научные разработки по правовой системе КНР (Н.Х. Ахметшин, Л.М. Гудошников, К.А. Егоров, Э.З. Имамов, Е.В. Куманин, И.Л. Мамаев, М.Л. Титаренко, Цзян Пин, Ван Цзяфу, Юй Нэнбинь, Сюй Годон и др.). Имеются разработки судебной системы в рамках сравнительного правоведения (М.Н. Марченко, В.А. Туманов, Ю.А. Тихомиров, В.И. Бенова). Особенности китайской судебной системы представлены в работах А.В. Юровского [10; 11]. Частично пробел восполняется за счёт диссертаций в области кодификации гражданского права [5] и правовой системы [7], а также по социологии [6; 8]. Есть комментарий трудового законодательства Китая. Имеется информация общего характера на международных сайтах медиации. Достаточно основательно исследован вопрос о влиянии традиционных религий на современный менталитет китайского народа, например, даосизма [12]. Социально-исторические корни китайской модели медиации исследованы доктором права Гарвардской школы права Дж. А. Коэном (Jerome Alan Cohen) [13]. Однако философские и политико-

правовые исследования китайского АРС, тем более, в сфере альтернативного разрешения трудовых споров, отсутствуют. Для российской политической системы и права китайский опыт урегулирования трудовых споров через ADR является весьма полезным. На этот, в частности, методологический аспект указывает доктор политических наук, профессор, главный редактор журнала «Social sciences abroad» Чжан Шухуа [9: с. 75–82].

В качестве источников научного исследования можно рассмотреть: Конституцию КНР; Общие положения Гражданского права (ОПГП) 1987 г.; Гражданский процессуальный кодекс КНР от 09.04.1991 г.; закон КНР «О труде» 1995 г., действующий и сегодня; закон КНР «Об арбитраже» от 31.08. 1994 г.; новые нормативно-правовые акты, вступившие в силу в течение 2007–2015 гг.; закон КНР «О трудовом договоре» от 29.06.2007 г. (вступил в силу с 1 января 2008 г.); закон КНР «О содействии трудоустройству» от 30.08.2007 г. (вступил в силу с 1 января 2008 г.); закон КНР «О медиации и арбитраже трудовых споров» от 29.12.2007 г. (вступил в силу с 1 января 2008 г.); закон КНР «О народном посредничестве» от 28.08.2010 г. (вступил в силу с 1 января 2011 г.), а также социологические исследования и статистические данные. В качестве философского метода – нарративную герменевтику, позволившую нам в китайской модели медиации вскрыть сущностные и сопутствующие ей факторы. При этом медиацию мы понимаем в традиционном толковании – это особый метод (и даже стиль жизни и поведения посредника) оказания посреднических услуг конфликтующим сторонам, заключающийся в поиске взаимовыгодного соглашения и предоставлении квалифицированной консультативной помощи через переговоры с участием третьей (нейтральной) стороны.

Медиация в Китае – это примирительная процедура с участием третьей стороны. С учётом китайской специфики медиативные комитеты – это «народные примирительные комиссии» (ст. 16 ГПК КНР) [1]. В ГПК КНР Глава 8 целиком посвящена процедуре примирения. В методологическом плане представляет интерес ст. 85 из этой главы: «Народные суды при рассмотрении гражданских дел на основе принципа добровольности сторон, исходя из установленных фактов, разделяя правду и неправду, производят примирение сторон», результатом которого выступает мировое соглашение (ст. 89 ГПК КНР).

Согласно китайской этике в конфликтных ситуациях отдаётся предпочтение воспитанию и убеждению, а не насилию. Впрочем, принуждение спорящих к примирению не возбраняется. Долг посредника, в роли которого может вполне выступить чиновник любого ранга, добиться при разрешении конфликта согласия и примирения в рамках справедливости и морали, которой отдаётся явное предпочтение перед юридическими нормами. Кстати сказать, Китай долгое время, вплоть до XX в., не знал, что такое судебное право. По настоящее время в китайском политическом и правовом лексиконе отсутствует понятие «судебная власть» в европейском толковании этого термина. Суды вершили чиновники по совести и справедливости, а знание юридических законов воспринималось в общественном сознании негативно. Если за помощью к юристам и прибегали, то только негласно, втайне от официального мнения. Однако традиций китайской морали стало недостаточно в 80–90-е гг. XX в. Китайцы решили придать им юридическую оболочку, что нашло отражение в новых законах, касающихся гражданских, хозяйственных и трудовых конфликтов.

Китайцы как бы соединили в теоретической конструкции медиации четыре формулы: ***фа*** – закон (в юридическом смысле), ***жэнь*** – гуманность, человечность в трактовке Конфуция и конфуцианцев Чжан Цзы (XI в.) и Чжун Си (XII в.), ***ли*** – порядок, основание, закон, идеал, истина, справедливость (в этическом смысле Мэн Цзы), ***и*** – чувство долга и справедливости, как нравственное обязательство. Добавили в трактовку современное понимание выгоды, справедливости, гармонии, договора, сделки. Объединили правовые, политические и нравственные правила поведения в некий свод устных и письменных правил поведения под названием ***люй*** (гармония и выгода). В результате получили медиативную модель разрешения конфликтов типа «золотой середины», исторические корни которой уходят в классическое сочинение Конфуция «Рассуждения и беседы» («Лунь юй») и «Рассуждения о соблюдении срединного пути», или «Чжун юн» («Книга середины»)[1]. Точнее – учение неоконфуцианца X века Чжана Цзыхоу (известный также как Чжан цзай или Чжан-цзы) о срединном пути, изложенное в концепция ***ли сюэ*** (теория примирения, или разрешения враждебности) легла в основу китайской специфики ARD. Для китайцев медиация представляется естественным продолжением конфуцианской этики и философии «середины».

Называется медиация в Китае «народной медиацией», или третейским методом разрешения споров. Не вдаваясь в детальный анализ исторических источников китайской модели медиации, отметим, что медиативные технологии как в целом, так и в

[1] «Чжун юн» входит в состав конфуцианского «Четверокнижия» (в «Четверокнижие» также водят: «Люнь юй» Конфуция, «Мэн-цзы» Мэн-цзы и «Великое учение» («Да сюэ»). Вместе с другими текстами из «Четверокнижия» «Чжун юн» стал одним из обязательных текстов для государственных экзаменов и занимал это положение с 1313 по 1905 гг.

культурно-национальном менталитете всегда занимали центральное место в разрешении социальных конфликтов. Да и право в Китае можно вполне назвать «договорным» (до сих пор термин «договор» самый распространённый в названиях китайских законов). При этом «договор» надо понимать с точки зрения китайской специфики. Договор – взаимовыгодное и справедливое заключение между спорящими какой-либо сделки (соглашения) путём нахождения «золотой середины». В целом договорное право ориентировано на примирение и консенсус конфликтного поля взаимодействующих в нём субъектов. Договор – взаимовыгодное соглашение примирительного характера.

В китайском самосознании исполнение договора – нравственный долг, в первую очередь, основанный на конфуцианской этике, а не на юридических обязательствах. Если договор входит в этический смысл «жэнь» и «ли», он становится руководством к действию. Договор – ядро китайских правоотношений. К сожалению, в законодательном плане договорные отношения между физическими и юридическими лицами не определены. Многие проблемы, включая трудовые коллизии, связаны с тем, что в трудовых правоотношениях невозможно чётко установить их правовой статус. В Общих положениях гражданского права (далее – ОПГП) и ГПК КНР практически не различаются субъекты хозяйственной деятельности. В результате на практике непонятно: с кем, на кого и кому апеллировать с исковым заявлением. При этом надо учесть, что ложный донос, клевета, недоказанное обвинение исторически строго карались чиновниками и осуждались общественным мнением, а низшим сословиям жаловаться на старших по званию вообще возбранялось.

***По сути дела, альтернативные методы разрешения конфликтов (споров) в Китае становятся основными при разрешении гражданских и трудовых споров.*** Их понимание и осмысление становится актуальным и полезным для тех, кто сотрудничает с китайскими партнёрами в различных сферах. С другой стороны, медиативные технологии в России, в первую очередь на территории Дальнего Востока, практически никому не известны. В этой связи в своей работе мы решили представить широкой публике медиативную модель (базовые положения) разрешения трудовых споров, руководствуясь философским смыслом федерального закона №193-ФЗ от 27.07.2010 г. «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)».

Примирение – лейтмотив всего китайского законодательства, включая основные положения гражданского и трудового права, и всё судопроизводство ему подчиняется, видимо, исходя из конфуцианских традиций, закрепленных в Конституции и социальной политике.

Разрешение трудовых споров между работником (ми) и работодателем, согласно китайским народным и юридическим традициям, происходит в следующей логической последовательности: конфликт → спор → переговоры (непосредственные, двух- и трёхсторонние, например, с участием профсоюзов) → административные комиссии по трудовым спорам при органах публичной власти на местах и центре → арбитраж, или третейский суд (в рамках комитета по трудовым спорам), → народный суд всех инстанций (ст. 5) [2]. ***При этом переговоры и медиация выступают обязательными стадиями рассмотрения трудового спора перед судебным разбирательством, которое, впрочем, изначально ориентировано на примирение сторон. Такова традиция (менталитет) китайского правосудия.***

Предметом трудовых споров на переговорах и медиации выступают весьма распространенные в трудовых отношениях коллизии в их китайской специфике: 1) установление и расторжение трудовых отношений (пожизненного найма или срочного трудового договора); 2) заключение, выполнение, изменения, расторжение или прекращение трудового договора; 3) увольнение, освобождение от должности, исключение из реестра (списка), видимо из резерва и конкурса; 4) рабочее время, время отдыха и отпуска, охрана труда и здоровья, профессиональное обучение, социальное страхование, благосостояние; 5) оплата труда, медицинские расходы на лечение производственных травм, субсидии и компенсации (например, при увольнении работника в пред пенсионном возрасте) и другие, предусмотренные трудовым законодательством случаи.

Первая ступень разрешения трудового спора – переговоры. Переговоры в классическом понимании – это деловое сотрудничество (общение) заинтересованных сторон с целью достижения взаимоприемлемого результата, взаимовыгодного на данный момент времени. Трудовые споры разрешаются через деловые переговоры в определённой коммуникативной атмосфере, которые основываются на принципах справедливости, равенства, доверия, уважения интересов конфликтующих сторон и законности: «При возникновении трудового спора работник должен вступить в переговоры с работодателем; для достижения соглашения допускается обращение в профсоюз или к третьей стороне для участия в переговорах» (ст. 4) [2]. Участие в переговорах посредника становится более актуальным, если в споре задействовано более 10 человек.

Если стороны не намерены вести переговоры, не достигли мирового соглашения либо не выполняют достигнутое соглашение, допускается обращение к медиатору (посреднику) для проведения медиации;

если стороны не желают медиации, то они обращаются в комитет по арбитражу трудовых споров о проведении арбитража. После арбитража, при неудовлетворительном его исходе, возможно обращение в народный суд (ст. 5) [2].

К сожалению, глава 2 «Медиация» данного закона, состоящая из 7 статей (всего в законе 54 статьи) не даёт определение медиатора и процедуры медиации. В основном закон посвящён арбитражу трудовых споров (третейским судам). Закон объединяет в одно коммуникативное правовое пространство медиацию и третейский суд (арбитраж). Напомним, что арбитраж в Китае не входит в систему государственного правосудия, но включён в органы исполнительной власти и им подотчётен (местным и центральным органам государственной власти). Из-за этого возникает терминологическая неразбериха. В этой связи нам приходится активизировать нарративный подход к проблеме, чтобы получить искомый результат в своих исследованиях.

Закон основное внимание уделяет первичным организациям (комитетам) медиаторов, правда, административная структура медиаторов точно в законе не определена. Но пунктуально указаны требования, предъявляемые к медиатору: работником данного комитета может быть лицо, достигшее совершеннолетия, являющееся гражданином КНР, обладающее необходимыми знаниями в области права и политики, имеющее определённые способности в урегулировании конфликтов.

Комитет медиаторов создаётся из представителей трудового коллектива и работодателей, избранных всем трудовым коллективом, включая руководителя. Председатель назначается профсоюзом или избирается трудовым коллективом. В состав комитета должно входить нечётное количество посредников: от 3 до 9. Обязательно в их составе должны быть женщины, а в многонациональных районах представители национальных меньшинств.

Народным посредником может быть лицо, имеющее гражданство КНР и достигшее совершеннолетия, прошедшее соответствующую профессиональную подготовку в области разрешения конфликтов, а также дополнительные обязательные характеристики: определённый уровень образования (не указано юридическое образование) и политической культуры, обладать правовыми знаниями, быть беспристрастным, порядочным, преданным делу достижения согласия между людьми [3].

Исходя из нормативно-правовых актов Китайской народной республики и общей практики следует, что китайская трактовка медиации отличается от общепринятой. Но общие принципы медиации (конфиденциальность, добровольность, уважение суверенитета друг друга, нейтральность медиатора, скорость принятия решения, диалоговый характер коммуникации, нацеленность на примирение или мировое соглашение) пересекаются с международными правовыми нормами и медиативными традициями.

Оценивая особенности китайской медиации в контексте Международного права, следует обращать внимание на следующие положения. Во-первых, надо различать медиацию разрешения гражданско-правовых споров, мелких уголовных преступлений, получившую в Интернете название «народная медиация», и особый вид медиации трудовых споров, предшествующий арбитражу (он также трактуется в Китае специфически) и судебному разбирательству. Во-вторых, медиация в Китае, включая «народную медиацию», входит в систему государственной исполнительной власти, пусть даже относительно отделённую от правосудия, а в других странах медиация входит в институты гражданского общества, т. е. негосударственное правосудие (ADR или APC). В-третьих, деятельность медиаторов в Китае носит добровольно-принудительный (общественный) характер, но оплачивается и поощряется из государственной казны. Соответственно и плата за медиацию и арбитраж трудовых споров, согласно новому законодательству, со спорящих не взимается. В-четвёртых, переговоры, медиация, арбитраж по трудовым спорам законодательно ограничены по времени их проведения (в этом состоит их явное преимущество перед судебными разбирательствами). Объединяет же все перечисленные виды медиации один метод – примирение и одна цель – мировое соглашение. В-пятых, «народная медиация», или «народные примирительные комиссии» благодаря их конституционному закреплению (ст. 111 Конституции КНР), а также в соответствии со ст. 16 ГПК КНР, стали по своей сути массовыми организациями (ок. 1 млн). В 2011 году в Китае насчитывалось в общей сложности более 820 тыс. народных примирительных организаций и свыше 4,67 млн народных посредников. Об этом указывается в Белой книге о социалистической правовой системе с китайской спецификой, опубликованной 27 октября 2011 г. пресс-канцелярией Госсовета КНР. К тому же в их ведомстве находится 90 % гражданско-правовых и трудовых споров.

Согласно закону КНР от 28.08.2010 г. «О народном посредничестве» (вступил в силу с 1 января 2011 г.), конфликтологические комиссии подвластны местным народным правительствам и судам низшей инстанции. Их целью является своевременное разрешение споров среди граждан, поддержка социальной гармонии и стабильности, идеологическое воспитание и правовое образование, иногда и ликвидация правовой безграмотности, пропаганда законов, новых нормативно-правовых актов, их разъяснение, обсуждение политики, наблюдение за со-

блюдением этики и этикета в социальной и профессиональной деятельности, дисциплины, законов, уважения социалистической (общенародной) и частной собственностью. «Народное посредничество» трактуется в законе как примирительная процедура достижения мирового соглашения на основе равных переговоров и доброй воли в рамках народной согласительной комиссии на базе бесплатной (безвозмездной) помощи. Их деятельность регламентируется административным отделом юстиции при Госсовете КНР совместно с первичными народными судами, который, по закону, оказывает им юридическую помощь и государственную поддержку. Например, административный отдел юстиции народного правительства обязан собирать статистические данные о работе народных посредников и координировать их работу совместно с местным правосудием.

Процедура разрешения трудового спора: 1) сначала от спорящих должно поступить письменное или устное заявление, хотя бы от одного из участников конфликта. Спорящие добровольно и без принуждения обращаются за посредничеством в народную согласительную комиссию либо народный согласительный комитет (НСК). Народный суд или соответствующий орган государственной безопасности также может оказывать консультативную помощь, ориентируя спорящих на примирение; 2) после этого начинается процедура посредничества (ст. 22) [3]; 3) если посредничество не удаётся, то народные посредники должны прекратить процесс посредничества (ст. 26); 4) процедура посредничества строго протоколируется и сдаётся в архив; 5) если процедура посредничества удаётся, то стороны заключают устное или письменное соглашение; 6) соглашение о примирении является обязательным для всех сторон (ст. 31); 7) народный суд вправе назначить принудительное исполнение мирового соглашения [3].

В заключение отметим, согласно китайскому законодательству и традициям, народные согласительные комиссии, или по Конституции КНР в редакции 2004 г. «конфликтологические комиссии» являются массовыми общественными организациями, создаваемые по территориальному и ведомственному принципам для профилактики, урегулирования споров между людьми, воспитания и пропаганды государственной политико-правовой идеологии методом примирения на основе равных переговоров и доброй воли. Местные органы исполнительной власти и правосудия обязаны стимулировать и поддерживать деятельность народных посредников.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Гражданский процессуальный кодекс КНР от 9 апреля 1991 г. (вступил в силу с 09.04.1991 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.chinalawinfo.ru (дата обращения: 01.06.2015 г.).

2. О медиации и арбитраже трудовых споров [Электронный ресурс] : закон КНР от 29.12.2007 г. [вступил в силу с 1 января 2008 г.]. – Режим доступа: www.chinalawinfo.ru (дата обращения: 15.06.2015 г.).

3. О народном посредничестве [Электронный ресурс] : закон КНР от 28.08.2010 г. [вступил в силу с 1 января 2011 г.] ; ст. 14. – Режим доступа: www.chinalawinfo.ru (дата обращения: 15.06.2015 г.).

4. О судьях [Электронный ресурс] : закон КНР [вступил в силу с 1 июня 1995 г.]. – Режим доступа: www.chinalawinfo.ru (дата обращения: 20.062015 г.).

5. *Лю, Цзинь Пин.* Кодификация гражданского законодательства в Китайской Народной Республике : автореф. дис. … канд. юр. наук (специальность: 12.00.03) / Лю, Цзинь Пин. – М. : РУДН, 2010.

6. *Ма, Цзиньцзюн.* Трудовые споры в современном Китае: развитие и рациональное управление : автореф. дис. … канд. социолог. наук (специальность: 22.00.08) / Ма Цзиньцзюн. – М. : МГТУ, 2004.

7. *Степанова, Т. А.* Идентификация правовой системы Китайской Народной Республики : автореф. дис. … канд. юр. наук (специальность: 12.00.01) / Т.А. Степанова. – Владимир : ВЮИ ФСИН РФ, 2010.

8. *Чу, Яньхун.* Управление человеческим капиталом китайского предприятия в условиях развивающегося рынка : автореф. дис. ... канд. социолог. наук (специальность: 22.00.08) / Яньхун Чу. – М. : МГТУ, 2012.

9. *Шухуа, Чжан.* Глобальный мир и миссия китайских и российских обществоведов / Чжан Шухуа // Россия и современный мир. – 2011. – № 2. – С. 75–82.

10. *Юровский А.В.* Особенности судебной системы Китайской Народной Республики / А.В. Юровский // Сибирский юридический вестник. – 2004. – № 4. – С. 29–32.

11. *Юровский, А.В.* Особенности судебной системы в странах Северо-Восточной Азии / А.В. Юровский // Российский судья. – 2009. – № 8. – С. 29–32.

12. *Филонов, С.В.* Исследования даосизма в Китае: достижения и перспективы / С.В. Филонов // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2012. – № 3(35). – С. 83–92.

13. *Cohen, J.A.* Chinese Mediation on the Eve of Modernization [Электронный ресурс]/ J.A. Cohen, J. A. Chinese Mediation on the Eve of Modernization // Cal. L. Rev. Vol. 54 / Issue 3. 1966. // Cal. L. Rev. Vol. 54 / Issue 3. – 1966. – S. 1201–1226. – Режим доступа: http://scholarship.law. berkeley.edu/californialawreview/vol54/iss3/2 (дата обращения: 15.06.2015 г.).

# В УСЛОВИЯХ «НЕОБЪЯВЛЕННОЙ ВОЙНЫ»: ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ СОВЕТСКОГО ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА В 1930-е ГГ.

***Л.С. Малявина***

**Малявина Людмила Сергеевна** – кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры философии и социально-гуманитарных дисциплин Дальневосточного государственного гуманитарного университета (г. Хабаровск).

Контактный адрес: Ligor6@mail.ru

Исследуется вопрос о влиянии предвоенной ситуации на развитие образовательной системы советского Дальнего Востока. Возникновение угрозы нападения Японии на СССР рассматривается как важный фактор, который затормозил ход решения многих задач в области подъема образовательного уровня дальневосточников (полная ликвидация неграмотности, обеспечение всеобщего начального обучения детей, создание стабильной системы высшего образования).

***Ключевые слова*:** советский Дальний Восток; предвоенная ситуация; народное образование; ликвидация неграмотности; высшая школа; всеобщее начальное обучение детей.

Важнейшей особенностью развития советского Дальнего Востока в 1930-е гг. стало его превращение в зону повышенного внимания со стороны советского руководства. В силу своего пограничного положения и формирования очага военной напряженности вдоль своих границ именно Дальневосточный край (далее – ДВК) стал первым регионом СССР, ранее всего испытавшем на себе «дыхание» надвигающейся Второй мировой войны. Наличие информации о разработке Генеральным штабом Японии плана нападения на СССР (меморандум премьер-министра Г. Танака, план «Оцу») заставляло советское руководство рассматривать Дальний Восток как возможный театр военных действий, требующий от государства принятия особых мер по укреплению его военно-оборонного потенциала.

В данной статье ставится задача показать, как изменение приоритетов в стратегии развития региона отразилось на решении одной из важнейших социальных проблем дальневосточников – развитии образовательной системы и подъеме образовательного уровня населения. Такой подход позволит не только увидеть новые аспекты в освещении популярной исследовательской темы, формулируемой как история развития народного образования на советском Дальнем Востоке, но и покажет необходимость уточнения ряда ставших уже традиционными выводов и заключений.

Для 1930-х гг. (рассматриваемый период) задача быстрого подъема образовательного уровня всего населения страны рассматривалась как одно из важных условий реализации сталинской политики «большого скачка». С достижением массовой образованности населения связывалась возможность устранить острый дефицит квалифицированных рабочих кадров и успешно провести форсированную индустриализацию страны; сформировать новый класс «пролетарских» инженеров и управленцев вместо старых «буржуазных» специалистов и быстро ликвидировать культурно-техническое отставание страны от стран Запада [26: с. 61–66]. Данные установки легли в основу ряда решений, принятых в период работы июльского (1928 г.) и ноябрьского (1929 г.) Пленумов ЦК ВКП(б), Второго партийного совещания по народному образованию (апрель1930 г.), XVI съезда ВКП(б) (26 июня–13 июля 1930 г.) [13: с.18–25,128–129,184–187]. Документы, определявшие новую направленность образовательной политики государства, обязывали все учреждения включиться в реализацию курса «большого скачка» и обеспечить существенное ускорение темпов развития страны. В частности «боевой задачей» партии на ближайший период, определялось форсированное завершение в самые сжатые сроки начатой в 1920-е гг. работы по ликвидации неграмотности и малограмотности взрослого населения и повсеместное введение с 1930/31 гг. всеобщего обязательного начального обучения детей в возрасте 8–10 лет. В 1931/32 уч.г. всеобщее обязательное начальное обучение планировалось распространить на детей 11 лет. В сфере профессионального образования (среднего и высшего) ставилась задача «всемерного форсирования и улучшения дела подготовки новых пролетарских специалистов» для преодоления «ножниц» между спросом на квалифицированные кадры и темпами их подготовки [13: с. 19]. Давалась установка на расширение сети вузов «нового типа» с «резко выраженной специализацией» по определенным отраслям промышленности с сокращенным сроком обучения [13: с. 22]. Прежние темпы развертывания культурного строительства в стране критиковались как «недостаточные» и требующие «усиления» [13: с. 129].

Курс на массовость обучения населения и форсирование сроков его достижения стал определяю-

щим и для ДВК. Общая программа работ по ускоренному подъему образовательного уровня населения была утверждена на IX Дальневосточной партийной конференции (22 февраля–1 марта 1929 г.) и в период работы III Дальневосточного краевого съезда Советов (2–9 марта 1929 г.). Их делегаты принимали участие в обсуждении первого пятилетнего плана развития народного хозяйства и культурного строительства края (на 1928/29–1932/33 гг.). В итоговых резолюциях отмечалось значение народного образования как «важного фактора переустройства общества на социалистических началах». Первоочередными задачами предлагалось считать введение всеобщего начального обучения детей 8-летнего возраста по городам и поселкам городского типа не позднее 1930/31 уч. г. и по сельской местности – к 1932/33 г., завершение ликвидации неграмотности среди взрослых в возрасте 16–35 лет к концу пятилетки (1932–1933 гг.). По линии профессионально-технического образования планировалось увеличение контингента учащихся в учреждениях низшего рабочего образования (краткосрочные курсы) в 3,3 раза, по учреждениям среднего профессионального образования (техникумы) – в два раза, по высшим техническим учебным заведениям – в 2 раза. Отмечалась необходимость расширения сети образовательных учреждений различного типа: начальных школ (I и II ступеней), школ-семилеток (преимущественно в промышленных центрах), школ крестьянской молодежи (ШКМ) для сельской местности, где учащиеся получали неполное среднее образование и профессиональную подготовку [15: с. 240–241, 242–245].

Результатом реализации принятой программы стало значительное расширение сети учебных заведений в регионе и количества обучающихся в них. По данным Дальневосточного краевого управления народнохозяйственного учета, к 1937 г. общая численность школ всех уровней в ДВК выросла с 1520 школ (в 1927/28 г.) до 2531 (к 1936/37 г.) – в 1,6 раз. Наибольший прирост (более чем в 4 раза) произошел в сети средних (семилетних) школ (с 27 до 120). Количество начальных школ (4 года обучения) увеличилось с 1389 до 1988 (в 1,4 раза). Более чем в 2,5 раза за этот период (1927–1937гг.) увеличилась численность обучающихся детей (с 138 833 чел. в 1927 г. до 350 943 чел. в 1937 г.) [15: с. 411]. Расширилась сеть средних профессиональных учебных заведений: с 39 техникумов (7 215 учащихся) в 1928 г. до 42 (10 700 учащихся) к 1936 г. [8; 15: с. 386]. К середине 1930-х гг. в крае действовало 6 вузов различной специализации с общим числом студентов 3 070 чел., в то время как до 1930 г. единственным вузом в крае являлся Дальневосточный государственный университет во Владивостоке (далее – ДВГУ). Почти в 7 раз (с 17 538 тыс. руб. до 119 637 тыс.) были увеличены расходы местного бюджета на финансирование образования [8: л. 64; 15: с. 412].

Однако складывающаяся неблагоприятная международная обстановка на Дальнем Востоке, обусловленная агрессивной политикой Японии, не позволила завершить намеченную программу достижения массовости обучения дальневосточников в полном объеме и в указанные сроки. После оккупации в 1931 г. Японией территории Маньчжурии (Северо-Восточный Китай) и создания в 1932 г. государства Маньчжоу-Го во главе с китайским императором Пу И Советский Союз оказался в прямом пограничном соприкосновении с японской (Квантунской) армией. Только две реки – Амур и Уссури разделяли две вооруженные группировки. Для советского руководства захват Маньчжурии рассматривался как первый шаг к реализации разработанного еще в конце 1920-х гг. японским Генштабом плана операций японских войск против СССР, известного как план «Оцу». По данным российских исследователей А.А. Кошкина [12], Е.А. Горбунова [3] он предусматривал нанесение двух ударов по восточным регионам СССР с использованием в качестве военных плацдармов территорий Кореи и Маньчжурии. Первым направлением удара, как предполагалось, должно было стать советское Приморье с захватом Владивостока и Уссурийска (в 1930-е гг. – г. Ворошилов). Вторым – район Читы (Забайкалье) (через Монгольскую Народную Республику) для захвата и разрушения Транссибирской железной дороги.

Наличие работ по истории укрепления военно-оборонного потенциала Дальнего Востока, детально описывающих весь комплекс мероприятий по переброске людских контингентов, наращивании дальневосточной группировки войск, укреплении военно-морских сил [3, 12, 18], позволяет не останавливаться на характеристике самих мероприятий. Для рассматриваемой в статье проблемы важно отметить только один из результатов – значительное увеличение численности населения региона. По данным Дальневосточной краевой плановой комиссии (далее – Далькрайплан) только за 1933–1937 гг. (период наиболее активной переселенческой кампании) численность населения края выросла на 681,2 тыс. человек. Это составляло 36 % от численности населения ДВК в предыдущие годы (2 099 700 чел на 1 января 1929 г.). Доля естественного прироста в этой цифре составляла 30,1 %, доля прироста за счет переселенцев – 65,6 % [9].

Резкий демографический скачок стал одной (но не единственной) причиной, обусловившей более низкие показатели региона в выполнении приоритетных образовательных задач. В частности, в условиях постоянно меняющейся демографической ситуации, на Дальнем Востоке оказалось более затруднительным, чем в регионах с более стабиль-

ным населением, достижение массовой ликвидации неграмотности и малограмотности взрослого населения в директивно-отведенные сроки (к концу первой пятилетки – 1932–1933 гг.). Несмотря на положительную динамику, действительный размах работы, использование разнообразных самодеятельных инициатив, «культпоходов», «культштурмов» и «культэстафет» доля неграмотного населения на территории ДВК (суммарно вместе с населением Сибири) даже к концу 1930-х гг. значительно превышала средние показатели по РСФСР (36 % против 13 %). Такие итоги в 1970-е гг., опираясь на материалы Всесоюзной переписи 1939 г. и архивы Центрального статистического управления РСФСР, вывел сибирский исследователь Ф.Ф. Лукинский [16], автор работ по истории культурного строительства в Сибири и на Дальнем Востоке. На необходимость критического отношения к выводам о полном решении проблемы ликвидации неграмотности взрослого населения СССР к концу 1930-х гг. указывали и некоторые другие советские исследователи. В частности, известный советский историк Л.М. Зак, автор серии работ по истории культурного строительства в СССР, анализируя состояние изученности данной проблемы, подчеркивала, что «…в середине 1930-х гг. в решениях центральных и местных партийных организаций отмечалось завышение данных по ликвидации неграмотности на местах, очковтирательство в отчетах. Историкам предстоит уточнить статистические источники, выявить ошибки…» [11: с. 411]. Сохранение существенной (около 20 %) доли неграмотного населения в СССР признавалось в поздних трудах академика М.П. Кима [24: с. 102]. В 1960–1980 гг. в рамках дискуссий о содержании и итогах культурной революции в СССР были выявлены и главные источники, способствовавшие завышению данных и их последующему культивированию и тиражированию. Ими считаются резолюция январского (1933 г.) объединенного Пленума ЦК и ЦКК и отчетный доклад И. В. Сталина XVII съезду партии о работе ЦК ВКП (б) (26 января 1934 г.) с выводом о «…повышение процента грамотности с 67 % в конце 1930 г. до 90 % в конце 1933 г.» [25].

Современные дальневосточные исследователи уже во многом отошли от чересчур оптимистических оценок достижений региона в ликвидации массовой неграмотности дальневосточников в годы первых пятилеток. В работах последних лет (Н.Г. Кулинич [14], Ю.В. Пикалов [19: с. 99–129], Н.Н. Билим [1]), наряду с успехами, отмечаются и основные недостатки кампаний по ликвидации неграмотности: их кратковременность, декларативность, низкое качество обучения, приводившее к рецидиву неграмотности обученных, неравномерность охвата ликбезом различных социальных групп. Однако разброс мнений, какой процент населения Дальнего Востока в довоенный период удалось реально сделать грамотным, остается достаточно широким, что позволяет сохранять значимость данной темы для последующих исследований (в разрезе отдельных территорий или социальных групп: женщины, молодежь, представители коренных народов и пр.).

Увеличение численности населения усложнило ход решения второй «ударной» задачи в сфере образования: повсеместное введение всеобщего начального обучения для детей школьного возраста (8–10 лет). Изначально работу по введению всеобуча планировать завершить в два срока (по мере создания условий для его обеспечения): для центральных районов края не ранее 1931–1932 гг. и не ранее 1933–1934 гг. – для отдаленных. Такие цифры были определены краевыми органами власти в 1926 г. при составлении перспективного плана развития Дальневосточного края, рассчитанного на 10 лет (1926/27–1935/36 гг.). Однако в соответствии с общепартийными и государственными установками об ускорении сроков перехода к всеобучу, в марте 1929 г. III Дальневосточным краевым съездом Советов было принято решение о его введении не позднее 1930–1931 гг. (досрочно). Обязательность соблюдения нового срока в отношении детей 8–10-летнего возраста «всего населения ДВК» была зафиксирована в постановлении президиума Далькрайисполкома (19 июня 1930 г.) «О введении всеобщего начального образования в Дальневосточном крае и мерах по его выполнению». Постановление обязывало руководителей всех учреждений и граждан, на иждивении или попечении которых находятся дети указанной возрастной группы, посылать их в школу «во все учебные дни, не допуская пропуски занятий без уважительных причин, а также обеспечить детей одеждой, обувью, учебниками, тетрадями и т.п.» [15: с. 277–278]. Для исполнения указанных мероприятий предусматривалось расширение фонда школьных помещений (за счет открытия 1 000 новых комплектов школ I ступени, возвращения школам зданий, занятых советскими или хозяйственными учреждениями и «передачи всех конфискованных кулацких домов и закрытых церквей»), а также открытие двух педагогических вузов (в Хабаровске и Благовещенске) [15: 284–285, 291].

Но, как свидетельствуют архивные материалы, введение всеобуча произошло только на директивном уровне – принятием комплекса обязательных для исполнения документов. Реально выполнить их установки – обеспечить 100 %-ный охват обучением всех детей данной возрастной группы и усадить их за парты в указанные сроки (что собственно и подразумевала идея всеобщего обязательного обу-

чения) местным органам не удалось ни в указанные сроки, ни даже к концу второй пятилетки. Препятствиями для реализации поставленных задач стали незапланированный первоначальными планами прирост детского населения, нехватка учительских кадров (более 1 700 чел. к моменту введения всеобуча), материальное положение семей, не позволяющее детям проходить полный 4-годичный курс обучения. Несмотря на принятые решения о новом школьном строительстве, сохранялась недостаточная емкость школьной сети. Вместо запланированного открытия 1000 новых школ I ступени фактически сеть начальных школ в ДВК в 1930-е гг. увеличилась (по средним показателям) лишь на 600 учреждений. Анализ динамики роста начальных школ за десятилетие (1927–1937 гг.), проведенный на основе различных источников, показывает, что наибольший прирост сети начальных школ (в 1, 4 раза или с 1 389 школ до 2 037) пришелся на 1927–1933 гг., когда не было значительного наплыва переселенцев и финансирование школьного строительства осуществлялось по так называемому «оптимальному» (не форсированному) плану развития региона. Начиная с 1932 г., когда приоритетными задачами становится укрепление обороноспособности Дальнего Востока с соответствующим перераспределением финансовых ресурсов, темпы расширения сети начальных школ замедляются. Небольшой рост начальных школ происходит только в городах (со 141-й школы в 1932/33 уч.г. до 182-х к 1936/37 уч.г). В сельской местности после кратковременного «пика» первых лет всеобуча, характеризующегося значительным увеличением числа начальных школ (с 1 251 школы в 1927/28 уч. г. до 1 896 школ в 1932\33 уч. г.), напротив, происходит их сокращение. Численность школ в сельской местности уменьшается с 1 898 школ (в 1932/33 уч. г.) до 1 806 школ (в 1936/37 уч.г.) [8: л. 64; 15: с. 289–332, 411–412]. Вероятно, это можно объяснить уже не только финансовыми проблемами, но и превращением части сельских районов Дальнего Востока, расположенных вблизи границы, в зоны повышенной военной опасности (с развертыванием дополнительных воинских контингентов и сокращением гражданского населения).

Сложным применительно к дальневосточным условиям оказалось создание стабильной системы подготовки кадров высшей квалификации. До конца 1920-х гг. подготовкой профессиональных высококвалифицированных кадров для региональной экономики занимался единственный вуз региона – Дальневосточный государственный университет (ГДУ, с 1928 г. – ДВГУ), расположенный во Владивостоке. Университет, который был образован в 1920 г., представлял собою стабильно развивающийся вуз в составе четырех факультетов (восточный, педагогический, агрономический (позже – сельского и лесного хозяйства), технический). Руководство ГДУ (ДВГУ) в разные периоды его советской истории осуществляли В. И. Огородников (1923–1925 гг.), В.П. Вологдин (1925–1928 гг.), В.Л. Абрамович (1928–1930 гг.). На факультетах готовились кадры по десяти специальностям (горное дело, инженерно-технические, инженерно-строительные, педагогические, сельскохозяйственные, землеустроительные, лесоводческие и др.). Общее количество студентов к концу 1920-х гг. составляло около 1,5 тыс. чел. В университете была сконцентрирована почти треть научных кадров региона (156 чел.). Действовали четыре студенческих научных общества (научно-педагогическое, научно-техническое, сельского и лесного хозяйства, востоковедения). Под руководством ведущих профессоров (Н.А. Агрономова, Б.П. Пентегова, Е.В. Любарского, С.А. Данилова, В.П. Вологдина, М.Я. Чернышева, В.М. Савича, В.Ф. Овсянникова, Б.А. Ивашкевича, А.А. Строгого, В.С. Пака) развивались научные школы. Университет располагал хорошей материальной базой, библиотекой (224 тыс. томов), собственной типографией, печатавшей (с 1925 г.) «Труды ГДУ» (15 серий), где публиковались результаты научных работ преподавателей и студентов [2].

Учитывая недостаточность одного вуза для удовлетворения потребностей края в кадрах высшей квалификации и сложности их привлечения извне, краевые органы власти уже в 1928 г. начали ставить перед Наркоматом просвещения РСФСР (далее – Наркомпрос) вопрос о децентрализации высшего образования в ДВК и создании внутри региона новых вузовских центров. Согласно первоначальной схеме развития высшего образования, разработанной ДальОНО и краевой плановой комиссией, одобренной III Дальневосточным съездом советов (март 1929 г.) и согласованной с Наркомпросом РСФСР, в 1930–1932 гг. в Хабаровске, Чите и Благовещенске должны были открыться четыре новых вуза. Их профиль определялся в соответствии со сложившейся внутрирегиональной экономической специализацией. Так, во Владивостоке, где имелась развитая промышленная база, планировалось сконцентрировать развитие высшего технического образования. В Чите, центре животноводческой зоны, открыть зоотехнический и ветеринарный вузы. В Хабаровске (в административной столице ДВК) сосредоточить развитие высшего образования по сельскому и лесному хозяйству, экономическим и гуманитарным наукам, открыть второй университет [4].

Однако из-за того, что время проведения предполагаемой реорганизации совпало с правительственными установками о расширении масштабов подготовки инженерно-технических кадров и создании вузов «с четко выраженной специализацией

и их приближении к производству», развитие высшей школы в крае пошло иначе. После ноябрьского (1929 г.) Пленума ЦК ВКП(б) и выхода 30 июля 1930 г. постановления СНК СССР «О реорганизации вузов, техникумов и рабочих факультетов», предусматривавшего повсеместную ликвидацию университетов как многопрофильных образовательных организаций и создание системы узкоспециализированных вузов [5], планы развития высшего образования в регионе были изменены. Осенью 1930 г. в крае вместо планируемых четырех вузов было открыто сразу девять (с общим количеством учащихся в 2 816 чел.). Пять вузов (политехнический, педагогический, сельскохозяйственный (позже Тихоокеанский институт социалистического сельского хозяйства – ТИССХ), лесотехнический, институт рыбной промышленности (Дальрыбвтуз)) были организованы во Владивостоке (четыре из них были организованы на базе факультетов расформированного ДВГУ). Три вуза (Дальневосточный институт народного хозяйства, медицинский институт и Дальневосточный коммунистический университет, готовящий руководящие кадры партийных, советских и комсомольских работников) начинали работу в Хабаровске. Один институт – педагогический – открывался в Благовещенске. К концу первой пятилетки с созданием во Владивостоке интернационального педагогического института и института инженеров водного транспорта численность дальневосточных вузов возросла до одиннадцати, а количество обучающихся в них студентов выросло до 3 205 чел. (вместе с учащимися рабочих факультетов – 3 816 чел) [15: с. 380–382].

Но, принимая решения о форсированной подготовке специалистов для ДВК и открытии новых учебных заведений, органы власти всех уровней (как центральных, так и краевых) не учитывали возможности их финансового и кадрового обеспечения. Это привело к появлению у новых вузов массы проблем. Они описаны в многочисленных докладных записках, справках, материалах проверок работы вузов, сохранившихся в региональных архивах. Во всех документах отмечается недостаток (или полное отсутствие) зданий для размещения, необеспеченность преподавательскими кадрами, описываются материально-бытовые трудности студентов и преподавателей. Из-за недостатка преподавательского состава многие кафедры вузов находились в неукомплектованном виде. Возникла проблема формирования контингента обучающихся, так как при открытии вузов не учитывались возможности средней школы обеспечить их абитуриентами. В связи с этим все вузы в погоне за выполнением плана набора предпринимали разнообразные меры по привлечению студентов (вербовка, командировка, выдвиженчество), в том числе, снижая требования к уровню знаний поступающих. Это, в свою очередь, порождало проблему высокого отсева учащихся. В среднем на один дальневосточный вуз приходилось от 330 (в 1933 г.) до 500 (в 1935 г.) студентов, что, по оценкам документов, характеризовало их как «карликовые» или «маломощные» институты. Незначительным оказался и ожидаемый выпуск специалистов. Так, в 1935 г., согласно обзору Далькрайплана, все краевые вузы выпустили 87 педагогов, 70 врачей, 69 инженеров и 230 организаторов сельского хозяйства (всего 456 чел. при наличии плана выпуска в 1260 чел). Это лишь на 10 % закрывало потребности края в кадрах высшей квалификации [15: с. 380–382].

Можно согласиться с выводом В. В. Романова, анализировавшего историю становления педагогического образования в Приамурье, что «…у исполнительной власти не имелось достаточных финансовых и материальных возможностей и ресурсов для реализации задуманного. Представляется, что сложившаяся военно-политическая обстановка в это время на Дальнем Востоке (конфликт на КВЖД 1929 г., активность империалистической Японии по установлению своего протектората в северо-восточном Китае) потребовали от Москвы изыскания и направления денежных средств и материальных ресурсов на укрепление обороноспособности, в особенности в Дальневосточном регионе» [20: с. 77]. Тем не менее неспособность государства выполнить взятые на себя социальные обязательства (из-за перераспределения финансовых потоков в военно-оборонную сферу) имели неблагоприятные последствия как для роста образовательного уровня дальневосточников, так и для заполнения имеющегося «кадрового вакуума» в экономике. Из-за недостаточности государственного финансирования, необеспеченностью учебными площадями и общежитиями после непродолжительного существования (1–2 года) около трети из открытых в начале 1930-х вузов по решению центральных органов руководства высшей школой и хозяйственных ведомств, на чьем содержании находились вузы, были или закрыты, или слиты с техникумами соответствующего профиля. Так, уже к 1934 г. была прекращена деятельность института народного хозяйства и его преемника (с 1931 г.) – планового института (оба работали в Хабаровске), института инженеров водного транспорта (г. Владивосток). Были влиты в профильные техникумы Дальрыбвтуз и ТИССХ (последний в 1934 г. был переведен в Благовещенск). В состав Дальневосточного политехнического института (Владивосток) в качестве его факультетов были возвращены ранее выделенные из ДВПИ горный институт (был открыт в январе 1932 г.) и лесотехнический институт. Позже оба факультета были закрыты (горный факультет в 1937 г., лесотех-

нический – в 1938 г.). В итоге сеть вузов на Дальнем Востоке постоянно изменялась (9 вузов в 1930 г.; 11 – в 1932; 8 – в 1933; 7 – в 1934; 6 – в 1935 г.), что помешало ее оформлению в стабильную систему, способную справиться с подготовкой кадров специалистов, необходимых для развития территории.

Особо сложная ситуация для реализации задач в сфере образования сложилась на Дальнем Востоке во второй половине 1930-х гг. – после подписания правительствами Японии и Германии «Антикоминтерновского пакта» (Берлин, 25 ноября 1936 г.), подтолкнувшего Японию к активизации деятельности на советско-маньчжурской границе. По данным исследователя А.А. Кошкина за три года (1936–1938 гг.) на советско-маньчжурской границе был зарегистрирован 231 пограничный инцидент, связанный с действиями японских военнослужащих [12: с. 149–150, 168–175]. Наиболее крупными проявлениями японской агрессии считаются события в районе озера Хасан в Приморье (лето 1938 г.) и вооруженный конфликт в районе реки Халхин-Гол в 1939 г. (на территории Монгольской Народной Республики).

Реальные «сполохи войны» поставили советское руководство перед необходимостью принятия дополнительных мер по оборудованию ранее неукрепленных участков советско-маньчжурской границы и обеспечению безопасности гражданского населения. Следствием этого стало свертывание нового школьного строительства, консервация строящихся школьных зданий, расположенных в пограничных районах, передислокация учебных заведений из опасных пограничных зон, что наносило значительным урон образовательной системе Дальнего Востока. Об ущербе, понесенном краевой системой образования в предвоенный и военный периоды частично свидетельствуют данные, представленные в 1946 г. Хабаровским крайисполкомом в Госплан СССР. По произведенным подсчетам потери имущества и вынужденные расходы образовательных учреждений, связанные с японской военной
агрессией и военными действиями, составили 80 500 тыс. руб. В том числе 1 400 тыс. руб. составили ущерб территории в период 1931–1936 гг. и 79 100 тыс. руб. – за 1937–1945 гг. [7]. В эти цифры были включены потери территории от невозможности нормальной эксплуатации школ «ввиду скученности войск» в приграничных зонах (Благовещенске, Пояркове, Ленинском, Амурзете, Венюково и др.); расходы по вынужденной консервации начатого школьного строительства и передачи школьных зданий под казармы и госпитали. Учитывались затраты, связанные с размещением школ в неприспособленных здания, расходы на оборонные мероприятия и мобилизацию учителей в действующую армию (1 700 чел.).

Наиболее крупной утратой для образовательной системы региона следует считать закрытие (по формулировке документа – *ликвидация* – Л.М.) в июне 1939 г. постановлением СНК РСФСР (№ 270/вс от 5 июня 1939 г.) [6] старейшего культурного и научного центра Дальнего Востока, первенца дальневосточной высшей школы – Дальневосточного государственного университета (ДВГУ). После восстановления деятельности в 1931 г. университет работал в составе трех факультетов (восточного, физико-математического и химического). Накануне закрытия (1939 г.), согласно отчету об учебной и научной работе ДВГУ, в университете действовало 15 кафедр (13 – при факультетах и 2 общеуниверситетские). Профессорско-преподавательский состав университета составлял 79 чел (в том числе –2 профессора и 16 кандидатов наук); 28 преподавателей (из 79), в том числе 11 выпускников ДВГУ, влились в педагогический коллектив в текущем 1938–1939 уч. году. По оценке документа новое пополнение «улучшило качественный и количественный состав научных работников», но не устранило «недостаток в высококвалифицированных кадрах» [20: л. 1–2]. Несмотря на сохранявшийся педагогический дефицит, университет сохранял роль как образовательного, так и научного центра, где велась работа по 65-ти научным темам [21]. В университете обучалось 437 студентов: 92 чел на восточном факультете, 165 чел на физико-математическом факультете, 180 чел на химическом факультете (по состоянию на 25 января 1939 г.) [21: л. 56]. К 1 сентября 1939 г. за счет нового набора численность студентов в вузе планировалось увеличить до 600 чел [21: л. 50]. Однако принятое постановление изменило планы и преподавателей, и обучавшихся, и будущих студентов. В связи со срочной ликвидацией университета (до 15 июня) все преподаватели с 1 июля 1939 г. подлежали увольнению. Студенты получали возможность перевода для продолжения учебы на соответствующие факультеты в Свердловский, Томский и Воронежский университеты или отчислялись по личному заявлению [6: л. 178–179; 23]. Одновременно с ДВГУ закрывался и еще один вуз Владивостока – институт иностранных языков, который был открыт в 1938 г. и должен был готовить преподавателей английского языка для средних школ. Все его студенты (208 чел.) постановлением СНК РСФСР должны были быть направлены на педагогическую работу в школы Приморья [6: л.178].

К негативным последствиям обострения советско-японских отношений можно отнести возникновение атмосферы «шпиономании» и подозрительности по отношению к тем, кто имел какие-либо контакты с иностранцами. Возникшие на этой почве репрессии в среде дальневосточной интеллигенции

существенно подорвали научно-педагогический потенциал дальневосточной высшей школы и еще более затормозили ее развертывание. Так, по отчетам руководителей ДВГУ, в 1937 г. в университете была раскрыта «банда японских шпионов» из 12 преподавателей Восточного факультета во главе с деканом факультета В.А. Войлошниковым, занимающаяся «вредительской деятельностью по срыву подготовки кадров» [9]. В сентябре 1937 г. в рамках акции по высылке с Дальнего Востока корейского населения («в целях пресечения проникновения японского шпионажа в Дальневосточный край»), решением центральных партийных и советских органов была прекращена деятельность корейского педагогического института (г. Владивосток) [17]. Вуз существовал с 1931 г., позиционировался как первый и «единственный в мире» институт с корейским языком преподавания. Однако это не помешало его высылке в полном составе вместе со студентами, преподавателями и их семьями (по разным подсчетам до 800 чел.) в г. Кзыл-Орда Казахской ССР, где впоследствии он утратил свой «корейский» профиль и перешел на русский язык обучения.

В целом следует отметить, что развитие образовательной системы Дальнего Востока и результаты ее работы в 1930-е гг. носили достаточно нестабильный характер. За этот период в крае были действительно достигнуты значительные успехи в подъеме общеобразовательного уровня населения (как детского, так и взрослого). Была создана новая, разветвленная и многопрофильная сеть учебных заведений начального, среднего и высшего профессионального звена, позволяющая, хоть и не полностью, но все же удовлетворять потребности жителей региона в их праве на получение образования разного уровня. В то же время внешнеполитическая обстановка, угрожавшая спокойствию региона и его населению, заставила перераспределить приоритеты и материальные ресурсы государства в пользу решения военно-политических задач. Это сократило возможности социокультурного развития дальневосточного сообщества, законсервировала некоторые его изначальные проблемы (работа с коренным населением, нехватка кадров, рецидивы неграмотности и малограмотности), отложив их решение на более поздние времена.

### ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ


1. *Билим, Н.Н*. Реализация государственной молодежной политики в предвоенный период (на примере Дальнего Востока) [Электронный ресурс] / Н.Н. Билим // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 3. – Режим доступа: http://teoria- practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2014/3/istoriya/bilim.pdf.

2. *Георгиевский, А.П.* Дальневосточный Государственный университет за пятилетие (1922–1927 гг.) / А. П. Георгиевский // Экономическая жизнь Дальнего Востока. – 1927. – № 10. – С. 141–148.

3. *Горбунов, Е.А.* Схватка с Черным Драконом. Тайная война на Дальнем Востоке / Е.А. Горбунов. – М. : Вече, 2002. – 512 с.

4. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). – Ф. А-2306. – Оп. 69. – Д. 1879. – Л.18–19.

5. ГАРФ. – Ф. А-7668. – Оп. 1. – Д.232. – Л.1–3.

6. Государственный архив Хабаровского края (ГАХК). – Ф. 137. – Оп. 8. – Д. 12. – Л. 178–180.

7. ГАХК. – Ф. 353. – Оп. 5. – Д. 1. – Л. 44.

8. ГАХК. – Ф. 353. – Оп. 5. – Д. 2. – Л. 64–65.

9. ГАХК. – Ф. 353. – Оп. 5. – Д. 7. – Л. 24.

10. *Донской, В.К.* Разгром Восточного факультета ДВГУ / В.К. Донской // Вестник ДВО РАН. – 1996. – № 1. – С. 95–108.

11. *Зак, Л.М.* Вопросы культурного строительства в советской исторической литературе / Л.М. Зак // Культурная революция в СССР. 1917–1965. – М. : Наука, 1967. – С. 409–422.

12. *Кошкин, А.А.* Россия и Япония: Узлы противоречий / А. А. Кошкин. – М. : Вече, 2010. – 245 с.

13. Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и Пленумов ЦК (1898–1988). Т. 5. 1929–1932 / под общ. ред. А. Г. Егорова, К.М. Боголюбова. – 9-е изд., доп и испр. – М. : Политиздат, 1984. – 446 с.

14. *Кулинич, Н.Г*. Ликвидация массовой неграмотности в городах Дальнего Востока России (1923–1940 гг.) / Н.Г. Кулинич // Отечественная история. – 2006. – № 4. – С. 54–60.

15. Культурное строительство на Дальнем Востоке (1917–1941 гг.): сб. документов и материалов. – Владивосток : Дальневост. кн. изд-во, 1982. – 496 с.

16. *Лукинский, Ф.Ф*. О задаче, характере и сроках осуществления культурной революции / Ф.Ф. Лукинский // Историческая наука в Сибири за 50 лет. – Новосибирск : Наука, Сиб. отд., 1972. – С. 147–148.

17. *Макаренко, В.Г.* Репрессированный вуз / В. Г. Макаренко // Россия и АТР. – 1995. – № 4. – С. 43–47.

18. *Песков, В. М.* Военная политика СССР на Дальнем Востоке в 30-е гг. XX в. / В.М. Песков. – Хабаровск : Изд-во ХГПУ, 2000. – 348 с.

19. *Пикалов, Ю.В*. Влияние партийно-государственной политики на социальный облик населения Дальнего Востока РСФСР (ноябрь 1922 – июнь 1941 гг.) / Ю.В. Пикалов. – Хабаровск : Изд-во ГОУ ВПО ХГПУ, 2004. – 168 с.

20. *Романов, В.В.* Становление педагогического образования в Приамурье. Страницы истории. Кн. 1 (конец XIX в. –1955 г.) / В.В. Романов. – Хабаровск : Изд-во ДВГГУ, 2006. – 192 с.

21. Российский государственный исторический архив Дальнего Востока (РГИА ДВ). – Ф. 289. – Оп. 1. – Д. 570. – Л. 1–2, 50, 56.

22. РГИА ДВ. – Ф. 289. – Оп. 1. – Д. 580. – Л. 4.

23. РГИА ДВ. – Ф. 289. – Оп. 1 – Д. 678. – Л. 125–126, 148.

24. Советская культура в реконструктивный период. 1928–1941. – М. : Наука, 1988. – 603 с.

25. *Сталин, И.В.* Отчетный доклад XVII съезду партии о работе ЦК ВКП(б) (26 января 1934 г.). Разд. 3. Подъем материального положения и культуры трудящихся [Электронный ресурс] / И.В. Сталин. – Режим доступа :

http://www.hrono.ru /Иосиф Сталин.

26. *Юинг, Е.Т.* Учителя эпохи сталинизма: власть, политика и жизнь школы 1930-х гг. : пер. с англ. Д.А. Благова / Е.Т. Юинг. – М. : РОСПЭН, 2011. – 359 с.

# К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ

## ПОРЯДОК ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МАТЕРИАЛОВ В НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ «СОЦИАЛЬНЫЕ И ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ НА ДАЛЬНЕМ ВОСТОКЕ» И ТРЕБОВАНИЯ К НИМ

1. В журнале печатаются рукописи, как правило, не публиковавшиеся ранее.

2. Все поступившие в редакцию статьи проходят рецензирование.

3. Рассмотрение работ аспирантов и соискателей кандидатской степени осуществляется только при наличии отзыва научного руководителя и рекомендации кафедры по месту их обучения.

4. Для аспирантов и соискателей публикация статей бесплатно

5. Статьи должны быть в объёме от 0,5 до 1 п. л. (20 000 – 40 000 знаков). В них может быть, как правило, размещено не более трех иллюстраций, графиков или схем.

6. Требования к рукописи, представляемой в редакционную коллегию.

6.1. Направляемые в редакционную коллегию материалы должны быть представлены в электронном и распечатанном видах. Принимаются диски и два экземпляра распечатки текстового оригинала (файлов), имеющегося на диске. Если дисков два и более, необходимо указать их номера и размещение файла на дисках (папки). На распечатке должны быть указаны имена файлов. Текстовый редактор – Word. Материалы должны быть подписаны автором на титульном листе около фамилии.

6.2. Титульный лист статьи содержит комплекс элементов, расположенных на странице в следующем порядке. В верхней части страницы располагается заглавие статьи, которое печатается прописными буквами жирным шрифтом. Фамилии авторов следуют после заголовка и печатаются строчными буквами, иные сведения при этом не указываются.

6.3. Ссылки на источники даются в виде алфавитного списка литературы с нумерацией после текста. Сначала идут источники на русском языке, затем на иностранных. В самом тексте (после цитирования) информация об источнике печатается в квадратных скобках с указанием номера по списку. Библиографическое описание источника в списке литературы (фамилии и инициалы авторов печатаются курсивом) составляется в соответствии с действующими нормами ГОСТ 7.1–2003. Шрифт и межстрочный интервал те же, что и в статье.

6.4. Поля страницы: верхнее – 2 см; нижнее – 2 см; левое – 3 см; правое – 1 см; размер бумаги – А4 (210×297 мм); шрифт – «Times New Roman» № 14; межстрочный интервал – 1,5.

6.5. Примечания в тексте статьи приводятся в постраничных ссылках и должны иметь сквозную нумерацию.

7. Материалы, не имеющие научного аппарата или неправильно оформленные, не соответствующие указанным выше правилам, не рассматриваются. Рукописи не возвращаются.

8. К рукописи должны прилагаться следующие сведения об авторе: Ф.И.О., ученая степень, ученое звание, место работы, должность, рабочий адрес, домашний адрес, рабочий телефон, домашний телефон, факс, e-mail.

9. К статье прилагается краткая аннотация, ключевые слова (не более 15), а также профессиональный перевод на английский язык аннотации, ключевых слов и названия статьи.

10. Материалы следует направлять по юридическому адресу журнала: 680021, г. Хабаровск, ул. Серышева, 47, Дальневосточный государственный университет путей сообщения (ДВГУПС), к. 262. Редакция журнала «Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке». Электронная почта: journal@festu.khv.ru. Материалы, присланные ценными письмами и бандеролями, не принимаются.

# К СВЕДЕНИЮ ПОДПИСЧИКОВ

Наш журнал распространяется по подписке и поступает в розничную продажу.

Стоимость одного номера – 450 руб. (с учетом НДС). Подписка оформляется банковским или почтовым переводом (образец купона прилагается). Журнал будет выслан по адресу подписчика почтой. Почтовые расходы включены в стоимость подписки. Подписку на журнал также можно оформить по каталогу «Газеты. Журналы» ОАО Агентства «Роспечать». Подписной индекс – 84277.

Просим высылать копии платежного документа и адрес для рассылки по адресу: 680021, г. Хабаровск, ул. Серышева, 47, Дальневосточный государственный университет путей сообщения (ДВГУПС). Редакция журнала «Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке».

| | |
|---|---|
| **Извещение**<br><br>**Кассир** | Дальневосточный государственный университет путей сообщения УФК по Хабаровскому краю<br>(наименование получателя платежа)<br>2724018158 № 40503810500001000191<br>(ИНН получателя платежа) (номер счета получателя платежа)<br><br>ГРКЦ ГУ ЦБ РФ по Хабаровскому краю<br>(наименование банка получателя платежа)<br>**БИК** 040813001 № 06109339920<br>(номер Л/кс)<br>№ 272401001<br>(номер КПП)<br>Подписка на журнал «Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке» на 2014 год<br>(наименование платежа)<br>Сумма платежа _____ руб. _____ коп.<br>Сумма платы за услуги _____ руб. _____ коп.<br>Итого: _____ руб. _____ коп. |
| **Квитанция**<br>**Кассир** | Дальневосточный государственный университет путей сообщения УФК по Хабаровскому краю<br>(наименование получателя платежа)<br>2724018158 № 40503810500001000191<br>(ИНН получателя платежа) (номер счета получателя платежа)<br><br>ГРКЦ ГУ ЦБ РФ по Хабаровскому краю<br>(наименование банка получателя платежа)<br>**БИК** 040813001 № 06109339920<br>(номер Л/кс)<br>№ 272401001<br>(номер КПП)<br>Подписка на журнал «Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке» на 2014 год<br>(наименование платежа)<br>Сумма платежа _____ руб. _____ коп.<br>Сумма платы за услуги _____ руб. _____ коп.<br>Итого: _____ руб. _____ коп. |

Научное издание

**СОЦИАЛЬНЫЕ И ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ НА ДАЛЬНЕМ ВОСТОКЕ**

Научно-теоретический журнал № 3 (47) 2015

Под общей научной редакцией Ю.М. Сердюкова

Редактор *А.А. Иванова*
Технический редактор *И.А. Нильмаер*

---

План 2015 г. Поз. 12.7. Подписано в печать 15.09.2015 г.
Гарнитура «Times New Roman». Уч.-изд. л. 24,5. Усл. печ. л. 22,8. Зак. 172. Тираж 500 экз.

---

Издательство ДВГУПС
680021, г. Хабаровск, ул. Серышева, 47.